

**Los problemas de
la convivencia
escolar:
un enfoque práctico**

4

política educativa

Madrid, diciembre de 2001

Edita:

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. de Cristino Martos, 4, 4º

Tel: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20. E-mail: fe@fe.ccoo.es

Dirección y Coordinación:

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Producción:

io centro de diseño y animática. iocentro@jazzfree.com

<http://www.arrakis.es/~io/inicio.html>

Depósito Legal: GU-298/2001

*Este trabajo es una obra colectiva.
Queremos mostrar nuestro agradecimiento
a quienes han colaborado en su realización.*

Indice

Presentación	7
I. La convivencia escolar: un problema actual	9
II. Programas de actuación educativa para la mejora de la convivencia	41
- Proyecto Atlántida	43
• <i>Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia</i>	43
• <i>Instrumentos de evaluación</i>	51
- Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes	63
• <i>Prevenir la violencia desde la escuela. Problemas desarrollados a partir de la investigación/acción</i>	63
• <i>Condiciones para mejorar la convivencia educativa</i>	81
- Educación y competencia social: un programa para el aula.	
Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria	89
• <i>Impacto de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la clase y del centro</i>	89
- Andalucía antiviolencia escolar (ANDAVE)	117
• <i>Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)</i>	117
- La Pentacidad	141
• <i>La autorregulación de la convivencia desde el modelo de la pentacidad</i>	141
- “Convivir es Vivir”	157
• <i>Un programa educativo para el desarrollo de la convivencia</i>	157
III. Conclusiones y propuestas	167
IV. Bibliografía	173

Presentación

Desde hace varios años la Federación de Enseñanza de CC.OO. se ha propuesto abordar los problemas educativos no limitándose a tomar acta de ellos, a airearlos o a denunciarlos (ésta es una labor que indudablemente debemos hacer y hacemos), sino intentando aportar, con toda modestia, estudios y experiencias que sirvan de base para ulteriores reflexiones y, sobre todo, que sean útiles no sólo a todos aquellos interesados en el tema del que se trate sino, y muy especialmente, al profesorado y a la comunidad educativa.

Con esta intención hemos publicado con anterioridad materiales como “La salud laboral docente en la Enseñanza pública” y “Metodología para el análisis de los riesgos laborales en la enseñanza privada” y con el mismo espíritu editamos ahora “Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico”. No es la primera vez que desde el sindicato abordamos esta cuestión. Trabajos como el recogido en el proyecto Atlántida o el publicado por nuestra organización del País Valenciano son notables y permantes referencias, pero el que ahora os presentamos es quizás el que aporta una perspectiva más amplia y contrastada.

Se han publicitado con frecuencia y no mucho rigor, diversos incidentes que dan una imagen de “caos” en los centros educativos, por lo general públicos, que entendemos no se corresponden con la realidad. Ahora bien, eso no quiere decir que no haya problemas y que, aunque su dimensión no sea la que a veces se piensa, no se deba hacer lo posible para establecer estrategias que puedan ser útiles para superarlos.

Sea como sea, el mero hecho de que el 80% del profesorado considere que ésta es una de las principales dificultades con las que se enfrenta en su quehacer diario, es suficiente motivo para ponerse a reflexionar sobre la cuestión e intentar aportar alguna ayuda. Todo ello, en el bien entendido de que los problemas de convivencia no dejan de ser problemas de valores sociales en los que la institución escolar y la acción pedagógica de los profesionales pueden jugar un papel fundamental, pero no son ni los únicos ni los principales responsables.

En el libro que ahora tenéis en vuestras manos encontraréis desde una aproximación cuantitativa y cualitativa al marco en el que podemos encuadrar las disfunciones de la convivencia escolar con una breve, pero sugerente, referencia teórica sobre la cuestión, hasta una serie de conclusiones y propuestas que se inscriben en lo que es esencial en toda reflexión: asumir la responsabilidad de apuntar posibles soluciones, pasando por lo que quizás sea el núcleo central de estos materiales, la recopilación de 30 experiencias concretas en un CD, donde podréis encontrar instrumentos de actuación contrastados. Aunque hay referencias bibliográficas a lo largo de todo el texto, el último apartado os ofrece un extensa lista que, aunque parezca excesivamente prolija, siempre es útil.

Util es lo que deseáramos que fuese este libro para vosotras y vosotros, con esa intención hemos dedicado tiempo y esfuerzo desinteresado. En este sentido no puedo por menos que acabar esta presentación agradeciendo, a todas aquellas personas que han hecho posible la aparición de este material, la generosidad, la inteligencia y el trabajo que han puesto en el empeño, en especial a la Secretaría de Política Educativa y al responsable de esta publicación, Javier Esperanza.

Fernando Lezcano López
Secretario General FE.CC.OO.

I

La convivencia escolar: un problema actual

Javier Esperanza

Profesor de Secundaria, IES Palas Atenea, Torrejón de Ardoz (Madrid)

Secretaría Política Educativa y Estudios de la FE.CC.OO.

Coordinador del Estudio

¿Qué sucede en nuestros centros escolares?

Repasando muchos titulares de periódicos y revistas se puede hacer una primera lectura de la situación. Los medios de comunicación reflejan con mucha frecuencia situaciones de violencia en los centros. Estos sucesos suelen adquirir, en muchas ocasiones, tintes dramáticos: profesores que son agredidos por sus alumnos o por los padres de éstos, crueldad muy acentuada en las relaciones entre los propios alumnos, acoso sexual de profesores hacia sus alumnos o alumnas... ¿Qué hay de todo esto?

En una primera apreciación tenemos que decir que es cierto que ocurren todas estas cosas. La profesionalidad es característica general de nuestros medios de comunicación. Lo que ocurre es que muchos quieren ver en estos acontecimientos la “punta del iceberg” de una situación general dramática o cuanto menos alarmante.

La aproximación a los estudios existentes sobre estos temas, la mayoría de ellos serios y rigurosos, nos hace darnos cuenta que la situación de nuestro país, en cuanto a problemas de auténtica violencia escolar, permite considerar los hechos relatados en la prensa, la Televisión etc. como reales, claro, pero no frecuentes, sino esporádicos y, por supuesto no cotidianos en nuestras aulas. Otra cosa son los problemas de convivencia y disciplina que, efectivamente existen y angustian al profesorado, especialmente al de Secundaria. Lo que decimos viene avalado por los trabajos recientes tanto del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (*Diagnóstico del Sistema Educativo, 1998*) como del Defensor del Pueblo (*Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, 1999*). La situación de esta problemática en otros países parece ser mucho más aguda.

No compartimos, por tanto, las visiones catastrofistas que, desde determinadas posiciones, donde no excluimos las gubernamentales pretenden crear un estado de opinión

que sólo favorece a corto y medio plazo la aquiescencia de la sociedad para tomar medidas “duras” y estrictamente disciplinarias o bien creando itinerarios en los centros educativos que permitan segregar a los “buenos” de los “malos” alumnos para que los segundos “permitan estudiar mejor a los primeros”.

En la práctica y con este tipo de medidas, tan del agrado incluso de algunos sectores conservadores del profesorado, lo que se consigue es establecer agrupaciones de alumnos e incluso colegios de primera, segunda y tercera, disminuir las posibilidades de aprendizaje de sectores importantes del alumnado y encaminar a otros a situaciones de fracaso escolar y exclusión social. Además se pretende hacer ver que ésta situación afecta única y exclusivamente a nuestros centros públicos.

Es en estos momentos, cuando los problemas derivados de la convivencia, aún no alcanzan dimensiones alarmantes cuando se hace preciso reflexionar detenidamente. Esta reflexión debe incluir un diagnóstico de la situación actual de la convivencia en sentido genérico consultando con los sectores implicados del que se derivará, lógicamente, un plan de actuación.

Retardar aún más la toma de medidas, favorece la creación de un ambiente que acabará por ahogar las posibilidades de intervención educativa favoreciendo la adopción de posturas únicamente sancionadoras y duras que no creemos que sean la verdadera solución de estos problemas.

Pero, volviendo a nuestro tema, el problema existe y, en la medida en que afecta a todos los sectores de la comunidad escolar, es preocupante. Se dan situaciones, según los estudios, en la totalidad de los centros españoles (públicos y privados) en las que porcentajes nada despreciables de muchachos agreden, además de forma continuada, a sus compañeros.

La situación es todavía más lamentable cuando nos dicen que muchas veces la víctima lo es por padecer alguna discapacidad psíquica o física o, sencillamente, ser diferente. Los científicos nos dicen que las víctimas, por supuesto, pero también los agresores y los meros espectadores de estas agresiones pueden padecer por largo tiempo de las consecuencias de su participación en estas actuaciones.

Las agresiones pueden ser físicas (golpes), verbales (insultos), contra las pertenencias (hurtos) o simplemente de exclusión del grupo. Pero al tener carácter continuado en el tiempo (cosa que sucede la mayoría de las veces) pueden generar mucho sufrimiento.

Otros problemas que alteran el ritmo normal de la vida escolar son los derivados de la llamada *disrupción*, o sea problemas de convivencia entre profesores y alumnos, normalmente en el ámbito del aula. Esta problemática habitualmente se denomina como de disciplina, palabra que, debido al uso peyorativo que se ha hecho de ella en el sentido de identificarla con la adopción de medidas exclusivamente punitivas, se puede rechazar. No obstante, hay que tener en cuenta que etimológicamente disciplina viene de *discipulus*, palabra ajena a toda connotación negativa. Por lo tanto nosotros utilizaremos el vocablo, si bien entendiéndolo como el que se denomina disciplina democrática.

La *disrupción* figura como el segundo problema que afecta al profesorado, especialmente de la ESO hasta el punto de constituir una de las causas más importantes del llamado *malestar docente*. (*La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de Enseñanza de CCOO. Mayo de 2.000).

No cabe duda de que para gran parte del alumnado las alteraciones en los periodos de clase también deben constituir fuente de malestar.

Lo cierto es que los fenómenos asociados a la *disrupción* distorsionan el ambiente de trabajo, provocan una disminución en el rendimiento escolar y docente, enrarecen el clima de tolerancia y respeto y son el origen de serias alteraciones psíquicas en parte del profesorado. En el estudio sobre la salud laboral de CC.OO. se señala el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome del *burnout* como las dolencias psicológicas más frecuentes en el profesorado. Nos caben pocas dudas de que algunas de estas enfermedades están provocadas o acentuadas por fallos en la convivencia en el centro de trabajo.

Como consecuencia de la llegada a España de un creciente número de inmigrantes, un 2% de nuestro alumnado está constituido por muchachos y muchachas provenientes de otros países del mundo, especialmente del Norte de África y de América. Este dato cuantitativo hay que contrastarlo con los resultados de algunas encuestas (profesor *Calvo Bueza*. Datos citados en una conferencia en el marco de las IV Jornadas de Convivencia de la Comunidad de Madrid) según las cuales un elevado porcentaje de la población escolar manifiesta actitudes u opiniones racistas. Ante esto, es preciso prevenir antes que curar, impartiendo en los centros enseñanzas que giren en torno a la tolerancia, el respeto a la diferencia y la convivencia en la diversidad, así como de interculturalidad.

Asimismo, en España perviven modos, ideas y comportamientos machistas. Estos afectan aún a una parte significativa de la población y son transmitidos junto con otros hábitos y tendencias subculturales a través de la familia, el entorno del barrio, los medios

de comunicación... A veces, estas actitudes degeneran en diversas formas de violencia ejercida contra las mujeres.

Se deben aplicar métodos, ampliamente contrastados en la práctica, para influir en las ideas y los comportamientos de los jóvenes en cuanto a todos los problemas citados para que no deriven en diversas formas de alteraciones de la convivencia.

¿Qué se puede hacer desde la escuela?

La respuesta a esta pregunta necesita de algunas puntualizaciones. La primera, es que consideramos oportuno llamar la atención del lector sobre el hecho comprobado de que toda la problemática de la juventud, cuyo origen se remonta a la edad de la escolarización obligatoria, se considera un problema única y exclusivamente a resolver por la escuela y sus profesionales: el nivel cultural, la buena o mala educación, los hábitos democráticos, el comportamiento cívico y solidario, la prevención de las toxicomanías, los comportamientos racistas o xenófobos, las actitudes machistas, la educación sexual...

Dada la estructura de la sociedad actual, la escuela comparte su función socializadora con la familia, los grupos de iguales, el entorno del barrio o pueblo, los medios de comunicación... y, por lo tanto, hay que ajustar las expectativas puestas en el papel de la escuela a la realidad de su papel en la sociedad.

No debemos caer en la contradicción de guardar silencio ante las graves distorsiones de los valores en casi todos los entornos sociales y pretender que las instituciones educativas acaben transformándolo todo como si no existieran otras influencias. En este sentido compartimos la preocupación de Rafael Villanueva en su trabajo *Enseñame a convivir maestro/a* (FE de CC.OO., 1999):

- ¿Cómo educar en la convivencia teniendo en cuenta los valores que se cotizan en la sociedad?
- ¿Cómo potenciar la resolución de conflictos de manera no violenta si en muchas ocasiones la sociedad los resuelve violentamente?
- ¿Es posible que la escuela pueda fundamentar el ponerse en el lugar del otro, cuando la insensibilidad, la insolidaridad y la apatía impregnan la vida diaria?
- ¿Es posible entender para los niños y niñas y jóvenes, en la convivencia diaria, que los profesores profesoras quieren lo mejor para ellos cuando se deteriora tácitamente o peyorativamente su imagen?

Las respuestas a estas preguntas sólo son posibles si la sociedad, las administraciones educativas, la familia y los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar a convivir.

¿Qué pretendemos con este trabajo?

Queremos aclarar que nuestra intención no es sacar a la luz otra monografía sobre convivencia escolar. Hay muchas y muy buenas y además nosotros no somos especialistas en el tema.

Tratamos de ofrecer a los profesionales de la educación y, cómo no, al resto de la comunidad educativa, un instrumento útil siempre y cuando preocupe la convivencia en el ambiente escolar.

Por eso la introducción teórica es breve y sin ánimo de ser exhaustivos. El elemento nuclear para nosotros es ofrecer en un solo texto una visión de diferentes programas de intervención educativa que pretenden contribuir a mejorar la convivencia en los centros.

Así, se incluye una somera explicación de cada uno de ellos, además del relato de una selección de experiencias realizadas en centros para que el lector se haga una idea del funcionamiento del programa en la práctica. También incluimos toda una serie de experiencias independientes, es decir que no están adscritas a ninguno de los programas en concreto y que el profesorado, con la colaboración de otros miembros de la comunidad escolar, han desarrollado por iniciativa propia, generalmente, con buenos resultados.

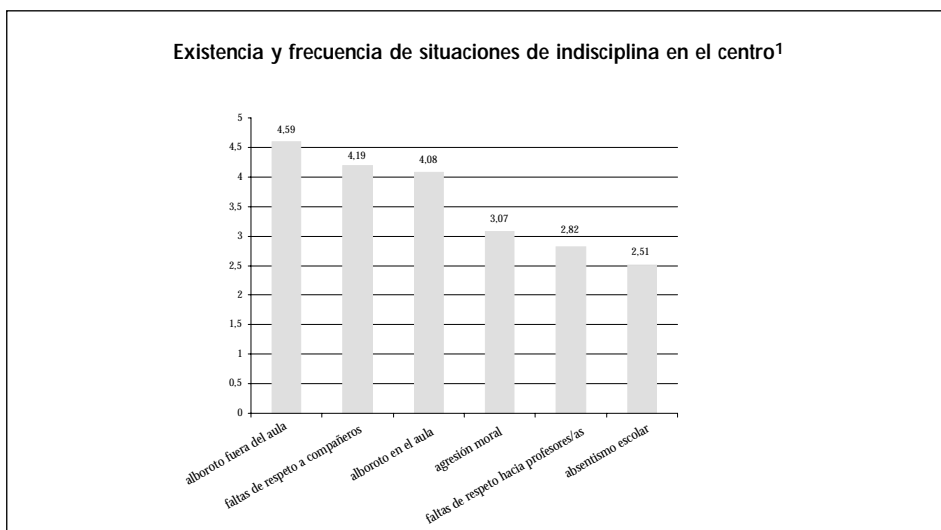
Modalidades de problemas que afectan a la convivencia escolar

Relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción)

Hay pocos estudios, sobre todo cuantitativos, sobre las situaciones de indisciplina. Citaremos el estudio, realizado durante el curso 98/99 por el Grupo GICA (coordinado por la profesora Rafaela García López) en el que ha colaborado la Federación de Enseñanza de CC.OO. del País Valenciá. Este trabajo ha visto recientemente la luz y recomendamos encarecidamente su lectura.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía ha realizado un estudio en base a cuestionarios enviados a docentes, equipos directivos, orientadores y PSEC. Sus conclusiones son muy interesantes.

A continuación exponemos algunos datos, cualitativos y cuantitativos, extraídos del *Diagnóstico del Sistema Educativo*. INCE. 1998. Se basan en encuestas realizadas a toda la comunidad educativa, tanto de la enseñanza pública como de la privada. Intervienen: padres, profesores, equipos directivos, titulares y alumnos.



En la primera encuesta hay un 20% de los encuestados que creen que no se producen verdaderas situaciones de indisciplina en los centros educativos frente a un 80% que piensan que sí las hay.

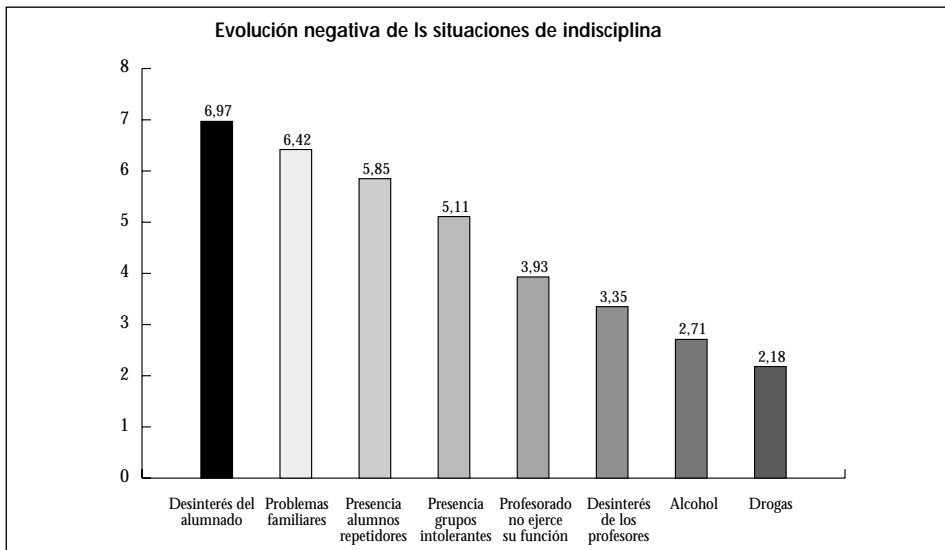
En el gráfico de más arriba se relacionan las acciones más habituales de indisciplina, hasta un total de seis, con la frecuencia en que se presentan las mismas. Y el resultado está a la vista. Aparecen tres con una frecuencia mayor –alboroto fuera del aula, faltas de respeto hacia compañeros y compañeras y alboroto en el aula— una, las agresiones morales, con frecuencia menor y dos, las faltas de respeto hacia profesores/as y el absentismo escolar, con una frecuencia aún más baja. Las situaciones a que nos referimos han tenido lugar en tres años 1994/95, 1995/96 y 1996/97.

⁽¹⁾ Elaboración propia a partir de datos obtenidos de “Diagnóstico del Sistema Educativo. INCE. Madrid. 1.998

Del 80% que cree que hay situaciones de indisciplina, un 32% piensa que la situación “mejora progresivamente”, un 41% opina que las “cosas siguen poco más o menos igual” y el 27% restante que las situaciones de indisciplina “van en aumento”.



Tomando en consideración ese 27% las situaciones de indisciplina irían en aumento debido, en orden creciente, a “desinterés del alumnado”, “problemas familiares”, “presencia de alumnos repetidores”, “presencia de grupos intolerantes”, “profesorado que no ejerce su función”, “desinterés de los profesores”, “alcohol” y “drogas”.



Otro parámetro que debe de tenerse en cuenta es, sin duda, la presencia y, en su caso, frecuencia de “destrozos en las instalaciones”. Durante los tres años considerados hubo un 79% (419) de los centros donde no hubo destrozos de consideración, mientras que en el 21% restante sí los hubo (113). Fuera del horario escolar la proporción de destrozos aumenta en un 7% , llegando a contabilizarse 157 acciones violentas.

A continuación, y por su interés, transcribimos un texto de Torrego y Moreno, incluido en el Proyecto Atlántida (*La convivencia y la disciplina en los centros escolares*, FE de CC OO., 1999)

“Los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos. Se trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. Dicho en breve, la disrupción agrupa lo que en lenguaje escolar suele entenderse por disciplina en el aula. Por poco frecuente y grave que sea, la disrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente. Al mismo tiempo que asumimos que la disrupción es la música de fondo de la mayor parte de nuestras aulas, debemos asumir también sus implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo:

- Para empezar, la disrupción implica una enorme pérdida de tiempo. Cada curso, cada día y cada hora de clase. Tiempo perdido para la enseñanza y para el aprendizaje de los alumnos, que, no lo olvidemos, cuesta muchos miles de millones al contribuyente. Pero además de tiempo, también se despilfarra energía. La desperdicia el profesor teniendo que dedicarse a veces en exclusiva al control de la disciplina; la desperdician los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y otra vez; y la desperdicia la institución escolar en su conjunto que tiene que dedicar cada vez más recursos personales y materiales a la gestión de expedientes disciplinarios.
- Emocionalmente hablando, la disrupción separa a los alumnos de los profesores. Dicho de otra forma, genera incomunicación en las aulas. Dependiendo de la manera en que el docente reaccione ante la disrupción, podemos encontrarnos con distintos resultados en este sentido: desde la confrontación permanente hasta la igno-

rancia mutua (pactos tácitos de no-agresión). En cualquier caso, hay incomunicación, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).

- La disrupción en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora. (Freiberg, 1998). La persistencia de la disrupción le lleva a no *correr riesgos* ni *hacer experimentos* con el grupo clase. Sobre todo si tales riesgos y experimentos suponen introducir modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente, o en grupos cooperativos. Esto es, curiosamente aquellos modelos de trabajo en el aula que mejor previenen y tratan la disrupción.
- La disrupción tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado (Freiberg, 1998). La investigación al respecto ha confirmado algo que tal vez no requería de grandes esfuerzos indagadores: la relación entre disrupción rampante en el aula y estrés del profesor. Así, la disrupción, cual lluvia fina cayendo curso tras curso, determina la autoestima profesional del docente, condiciona sus decisiones profesionales, y va aumentando su nivel de estrés hasta llegar en ocasiones a lo que se conoce técnicamente como *burnout* (“quemado”).
- Por último, es evidente que la disrupción permanente en el aula tiene una influencia directa –y obviamente negativa– sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, tanto si son disruptivos como si no lo son.”

El problema de la violencia entre iguales (bullying)

Los estudios sobre este tema no se inician en España hasta 1989 y son debidos a Vieira, Fernández y Quedo. En esas mismas fechas comienza la profesora de la Universidad de Sevilla, Rosario Ortega, indagando en varios centros de esta ciudad. Tanto Ortega como personas de su equipo han continuado investigando sobre este tema en Andalucía.

Nosotros hemos recabado los datos, que presentamos a continuación, del *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* publicado en noviembre de 1999.

“Fueron encuestados 3.000 estudiantes de ESO, la mitad chicas y la mitad chicos. El reparto fue equitativo a lo largo de los cuatro cursos de la etapa. Los participantes pertenecían tanto a la enseñanza pública como a la privada y el ámbito territorial era estatal.

Estos son los datos más significativos del informe:

- Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad más frecuente en nuestro país, afectan a un 33% de los tres mil alumnos estudiados. Este porcentaje es de un 20% si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, alcanzando entre el 9 y el 14% en la modalidad de aislamiento permanente (sus compañeros les ignoran o no les dejan participar en nada). Las amenazas para amedrentar son sufridas por el 8%, las agresiones físicas rondan el 5%. Las agresiones más graves, amenazas con armas, sólo alcanzan el 1%. El acoso sexual no llega al 2%.
- Todos los tipos de maltrato estudiados se producen en los centros de ESO, si bien con un nivel de incidencia muy variado. Las agresiones consideradas graves se producen con una frecuencia muy baja. No obstante, los problemas que, como el aislamiento permanente, no son incluidos como graves, causan un daño psicológico considerable a los escolares.
- Los tipos de maltrato estudiados se reflejan en las siguientes respuestas de los alumnos: Me insultan; hablan mal de mí; me ponen motes; me esconden cosas; me ignoran; no me dejan participar; me amenazan para meterme miedo; me roban cosas; me rompen cosas; me pegan; me acosan sexualmente; me obligan a hacer cosas y me amenazan con armas.
- En el capítulo sobre maltrato entre iguales no existen diferencias significativas entre centros públicos y privados.
- El número de chicos implicados en el maltrato es muy superior al de chicas, excepto en un caso: hablar mal de otros.
- El curso resulta ser una variable muy significativa, de tal manera que la violencia disminuye al acercarnos al final de la ESO.
- Del estudio se deduce también que algunos alumnos y alumnas sienten miedo al ir a su centro de estudios. De los que lo sienten casi todos los días el 61% lo tiene a sus compañeros. Pero ¡jojo! porque el 16,7% lo tiene a sus profesores y un 10% lo tiene al trabajo académico.
- En el maltrato se participa como agresor, víctima y espectador”

Consecuencias de la violencia entre iguales (bullying)

Uno de los problemas de la violencia entre iguales es el hecho de que sus efectos no se limitan tan sólo al periodo escolar, sino que puede tener consecuencias en la vida futura. Y esto es cierto en las víctimas, pero también en los agresores y los espectadores.

En cuanto al agresor, y según explica Rosario Ortega en *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 1999), “el chico o chica que agrede impunemente a otro se socializa con una conciencia de clandes-

tinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo, poco a poco, en un individuo que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial”.

Más grave puede ser la tendencia a la exclusión social del agresor o agresora, ya que como explica María Victoria Trianes en *La violencia en el contexto escolar* (Editorial Aljibe, Málaga, 2000) “el perfil de este alumnado se caracteriza por no ir bien en el colegio, no les gusta éste, ni los profesores. En la Secundaria, el estatus de agresor se relaciona con comportamientos antisociales tales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio, y una deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso”.

“En estudios retrospectivos, que preguntan a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias anteriores en la escuela, la implicación en actividades *bullying* era un predictor significativo de pertenecer a bandas delincuentes armadas más tarde”.

Según la misma autora, en los pasajes relativos a las víctimas de esa misma obra, “episodios aislados de *bullying* pueden originar reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, pero si los episodios se repiten y el estrés se va acumulando es probable que se produzcan sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal”.

En cuanto a los espectadores, están presentes en el 85% de los maltratos que se producen. El efecto “suele ser la insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de de ayudar y de ofrecer otras respuestas solidarias”.

La violencia entre iguales: situación en Europa

En el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Madrid, noviembre de 1999), se expone la situación en el Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemania, Finlandia, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Italia y Portugal.

Hasta los primeros años de la década de los años setenta las autoridades educativas no empezaron a mostrar preocupación por la violencia escolar. Fue en Noruega donde comenzaron las investigaciones en torno a este problema.

Hay que lamentar que por razones de las diferentes metodologías utilizadas en los trabajos de campo no es posible establecer comparaciones rigurosas de la situación en unos y otros países. Quizás este punto no sea de los más importantes. Sí lo es, sin embargo, la gran homogeneidad en cuanto a conclusiones que se pueden extraer de prácticamente todos los estudios realizados:

- “En primer lugar hay que decir que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, y a pesar de las dificultades que existen para su comparación, se puede afirmar que los datos de incidencia no son homogéneos.
- Por lo que respecta al género, los chicos siempre participan más en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso practicadas por los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, practican más agresiones indirectas, de las que también suelen ser víctimas con más frecuencia. Este tipo de agresiones son de carácter verbal o social, como por ejemplo hablar mal de otro o excluirlle.
- Los problemas de violencia descienden progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad del alumnado. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de estas edades.
- Las formas más comunes de maltrato son, en primer lugar, la verbal (insultos, motes), seguida del abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar). Los casos de amenaza con armas y de acoso sexual aparecen raramente en todos los estudios sobre el tema.
- Finalmente, los espacios donde se desarrollan los episodios de abuso varían dependiendo del curso que estudien los alumnos. Mientras que, en general, en la Educación Primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en Secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas”.

De la misma manera que hay importantes coincidencias en el diagnóstico, también las hay en la prevención y el tratamiento de la violencia escolar. Así, en los estudios realizados se observan las siguientes características:

- “Se ha creado una conciencia nacional en cada país que propicia, impulsa y demanda la necesidad de aclarar, prevenir y ofrecer respuestas eficaces a la violencia escolar.
- Las políticas de prevención e intervención suelen ir precedidas de investigaciones para determinar la gravedad de los malos tratos entre escolares.
- El abuso entre iguales está provocando una creciente alarma social que no siempre está justificada por la intensidad o la gravedad que alcanza el fenómeno. Parece que la situación se está deteriorando gravemente con respecto a épocas anteriores.

- Las actuaciones de prevención e intervención parten de la consideración de que las agresiones entre alumnos no son un problema que atañe sólo a las partes directamente en conflicto. Así, en todos los países las intervenciones van dirigidas a todos los posibles involucrados, es decir a los protagonistas (víctimas y agresores), al resto del alumnado y a los adultos (padres, profesores y demás personal del colegio o instituto).
- En muchos casos, las medidas que se adoptan pretenden articular estrategias para mejorar el clima de centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela en su conjunto. Además en muchos países se observa ya la tendencia a desarrollar un tratamiento comunitario más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc. Ello representa una visión amplia de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual.
- Se debe entender que cada incidente y cada comunidad escolar pueden ser singulares, por lo que no se debe caer en modelos de interpretación y de intervención excesivamente rígidos ya que, a veces, lo que puede ser conveniente en una comunidad educativa puede carecer de utilidad en otra.
- La experiencia ya obtenida al enfrentar el fenómeno de la violencia escolar permite afirmar que, lamentablemente, la relación de dominio-sumisión que subyace en la violencia entre iguales no remite totalmente a pesar de una intervención eficaz. No obstante, disminuye de modo sustancial la incidencia de las agresiones, la intensidad de los daños, etc.”

La violencia inespecífica

Aunque con poca frecuencia, la violencia se encuentra en el ámbito escolar, si bien hay que advertir que, en ocasiones, se hace un uso excesivo del término “violencia” ya que se aplica a situaciones de alboroto, desorden, ruido,... o cualquier otra actividad relacionada, sobre todo, con la interrupción.

Hay que hacer frente a la violencia por las consecuencias que tiene para las víctimas, para el propio agresor y por la repercusión que estas conductas pueden tener en el futuro de sus protagonistas.

Los estudios científicos realizados sobre la violencia confirman plenamente la conocida hipótesis según la cual la violencia genera violencia. En otras palabras, que convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando la exposición cotidiana a la violencia se produce en etapas de la vida de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia. De lo cual se deriva como principio básico de la prevención la necesidad de proteger a los niños y a los jóvenes de su destruc-

tiva influencia en todos los contextos: la familia, la escuela, los lugares de ocio, los medios de comunicación, o el conjunto de esquemas y valores de la sociedad.

“La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre éstas cabe destacar: la integración en el grupo de referencia, resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social”.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención:

- “1) Componente cognitivo. En el fenómeno de la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones...”
- 2) El componente afectivo. El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber recibido un trato injusto, lo que provoca una intensa hostilidad hacia los demás así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de respuesta al daño que se cree haber sufrido.
- 3) El componente conductual. La violencia suele producirse por la ausencia de habilidades para resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a alguna de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.”

María José Díaz-Aguado. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes*. Tomo I (1996) INJUVE

La violencia de origen racista y/o xenófobo

España es el país que alberga a menos inmigrantes de la Unión Europea. No obstante, es conocido el hecho de que el racismo y la xenofobia existen en España y que este tipo de prejuicio también ha calado en la población juvenil. Como consecuencia de estas actitudes, en ocasiones, se genera violencia en cualquiera de sus formas. Esta violencia no suele ser, en ocasiones, más que el resultado utilizado por los jóvenes para responder a determinadas funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Así, para María José Díaz-Aguado . [Obra citada *Tomo 1.*] adoptar una identidad racista puede procurar:

- “1) Integración en el grupo de referencia; el hecho de compartir las actitudes y conductas del grupo al que se pertenece puede aumentar la cohesión intergrupala y la sensación de seguridad.
- 2) Reducción de la incertidumbre sobre la propia identidad, lo que favorece la clasificación de la realidad social por categorías simplistas. Resolver conflictos de intereses, activando sesgos calificadores que inducen a explicar la conducta de los miembros de otro grupo de la peor forma posible. Estos sesgos conducen a la justificación de la discriminación y la violencia.
- 3) Proporcionar experiencias de poder y protagonismo social, derivadas del impacto social que actualmente tienen las graves conductas violentas que se observan en algunos jóvenes.”

El *Informe España 2001* de la Fundación Encuentro señala que casi la mitad de los españoles cree que la presencia de los inmigrantes incrementa el paro y la delincuencia y un tercio ve en ellos a los causantes del descenso de sus salarios.

En el barómetro realizado en diciembre del 2000 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) revela que el porcentaje de ciudadanos que perciben actitudes racistas ha pasado del 56% en 1994 al 49,4% en diciembre. Es posible que este dato sea el resultado de vivir la inmigración en la práctica. Pero según el mismo barómetro, esa menor percepción del racismo viene acompañada de un aumento de la intolerancia. Hace seis años el 35% encontraba poca o ninguna tolerancia respecto a las costumbres de extranjeros y otros grupos étnicos. Pero en diciembre de 2000 subió hasta el 48,6%.

En cuanto a la opinión de los jóvenes, el 30% considera que a largo plazo la inmigración será “perjudicial a nivel racial”. Esta afirmación es una muestra de racismo puro.

Por otra parte, los hijos de inmigrantes alcanzan el 2% de la población escolar española. Este porcentaje no se reparte uniformemente, ni entre centros públicos y privados concertados, ni tampoco dentro de la propia red pública. Así, hay zonas geográficas donde el porcentaje de alumnado inmigrante es bastante superior a la media nacional. Es evidente que los centros educativos deben desarrollar programas de prevención de la violencia por motivos de racismo y/o xenofobia para prevenir posibles conflictos de convivencia e incluso para promover cauces de educación intercultural.

La violencia de género

La violencia de género -máximo estadio que puede alcanzar una concepción perversa de las relaciones hombre-mujer- es otra de las modalidades de violencia más frecuente en nuestra sociedad y cuya aparición puede prevenirse desde la institución escolar.

La violencia de género está bien definida en el libro *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres* (Instituto de la Mujer, 1999): “Aquella que afecta a las mujeres en tanto que “mujer”. En este contexto el término “mujer” cobra un sentido esencialista, y está formado por una serie de atributos heterodesignados, es decir atribuidos a las mujeres por quienes hasta el momento han tenido el poder de atribuir, por los varones. Estos rasgos de “la mujer” se hacen extensivos a la totalidad de las mujeres, actuando pues como modelo referencial para todas ellas.

“La violencia de género sirve como un mecanismo de control que dificulta a las mujeres el desarrollo de capacidades y el ejercicio de posibilidades que no hayan sido paudadas previamente para su “grupo sexual”.

Se justifica, por lo tanto, que en el estudio de las violencias sociales se identifique y se afronte una modalidad de violencia específica que padecen las mujeres, en tanto que mujeres; precisamente aquella que suele denominarse con el título de “Violencia de género”. Para que esta categoría sea útil conviene considerar que el concepto de “género” es histórico; varía con el tiempo, se refuerza o se debilita según determinadas circunstancias. Esas circunstancias están relacionadas en gran medida con el mayor o menor peso que las mujeres tuvieron en cada época concreta; y sobre todo, con el peso, mayor o menor, que pretendían tener.

Bajo el manto del concepto de “género” -con toda su carga de valores y de normas- se engloba a todas las mujeres, pero se aplica según las circunstancias. Por eso, no todas las mujeres padecen esta violencia con la misma intensidad. Influyen entre otros factores, la clase social, los rasgos étnicos, el estado civil y la edad. Esas características de las víctimas pueden legitimar y hacer que “sea bien visto” el hecho de que un hombre agrede a su esclava negra del Mississipi y que, en cambio, “no sea bien visto” que ese mismo hombre se muestre violento contra una dama de la sociedad sureña de Estados Unidos.

Cabe concluir que la violencia de “género” ha sido una constante histórica, pero que se ha manifestado con distinta intensidad según los periodos históricos, y en razón de las diversas circunstancias sociales y personales. En consecuencia, cabe deducir que esa modalidad de violencia no sólo puede prevenirse, sino que podría erradicarse. Por eso resulta tan importante descifrar las claves de las dinámicas que la sustentan.”

Origen de los conflictos escolares

La causa de las actitudes conflictivas o violentas entre los escolares son múltiples y se recogen con claridad en el libro de María Victoria Trianes *La violencia en el contexto escolar* (Aljibe, Málaga, 2000). Según la autora estas actitudes tendrían su origen en

- I **Factores personales**, como la pérdida de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas irreflexivamente. La impulsividad es un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños. Este control, que debe producirse a lo largo del desarrollo, permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal, y por estrategias tales como explicar, razonar, discutir... Sin embargo, en los niños impulsivos el proceso es más lento y requiere una acción educativa constante que les ayude a controlar sus impulsos.
 - Otro factor es la empatía, es decir, una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de la otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona. Algunos estudios subrayan la relación inversa entre la empatía y la agresividad.
 - Adaptación escolar. Se trata de otro factor individual relacionado con la conducta violenta. Se ha detectado una estrecha asociación entre problemas de índole escolar como la obtención de notas bajas, el pobre rendimiento escolar, repetir curso y ser expulsado del centro y las conductas agresivas de los adolescentes (peleas, llevar armas y delincuencia). Los alumnos con un bajo nivel en el dominio de habilidades básicas escolares tienen casi el doble de probabilidad de sufrir violencia, tanto como agresores, víctimas o ambas cosas. O sea el alumnado ya marginado por su bajo rendimiento escolar corre el riesgo de sufrir todavía un mayor grado de exclusión a través de la violencia ejercida por ellos o sobre ellos.

Aunque concurren otros factores personales, lo importante es que sin una intervención educativa, estas características pueden multiplicarse y desembocar en problemas de déficit de concentración, frustración académica, escasas estrategias de solución de problemas y bajas expectativas de poder resolver los problemas por medios no agresivos.

— Factores familiares:

- Las deficiencias en la socialización. La estructura de muchas familias dificulta la transmisión de normas de convivencia elementales y la fijación de límites a los muchachos y muchachas. Padres y madres que trabajan fuera del hogar en jornadas laborales de mañana y tarde dejan a los hijos a merced de la calle, donde los valores aprendidos son claramente negativos sobre todo en barrios marginales y conflictivos.
- Las actitudes emocionales básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años. Una actitud emocional negativa, caracterizada por falta de calor e implicación, incrementa el riesgo de que el niño pueda mostrarse agresivo u hostil con los iguales.
- Una exposición crónica a la violencia en la familia origina reacciones agresivas y antisociales en los adolescentes y los jóvenes.

- La permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que controlen esa conducta agresiva con hermanos, iguales, y adultos, contribuye a que aumente el nivel inicial de conducta agresiva del hijo
- El uso de métodos de disciplina autoritarios y de ostentación de poder, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas pueden estimular la conducta agresiva en los hijos.

– Las relaciones con los iguales:

En cualquier caso, pero más aún si la familia no puede proporcionar buenos patrones de socialización, el colegio representa una oportunidad única para que los alumnos aprendan habilidades y usos sociales que puedan servirle para integrarse en interacciones laborales y sociales... Y en cualquier caso, el contexto escolar tiene sus propias potencias y posibilidades, pues permite unas relaciones sociales en su seno que constituyen el núcleo de la sociedad infantil, y en sus clases, a lo largo de la escolaridad, se fragua el autoconcepto y la autoestima, redes de apoyo y amistad importantes en la vida social del alumno, estrategias aprendidas por la experiencia para resolver problemas con sus compañeros.

Pero estas interacciones también pueden ser negativas. Impulsividad, temperamento activo, dificultades de aprendizaje escolar, inadaptación a la escuela, necesidades educativas especiales, raíces sociales deprimidas o pertenencia a una minoría étnica son algunos de los múltiples factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales y dificultar su adaptación.

– La influencia del centro docente

En el Informe Elton recogido por Trianes (2000) se argumenta que “el clima del centro puede ser crucial en el proceso de cambio de conductas antisociales, ya que esa atmósfera puede estimular los valores prosociales y sancionar claramente las conductas *bullying* violentas, e incentivar un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos. Por el contrario, en los centros con una atmósfera agresiva, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, para que, incluso aunque sientan simpatía por las víctimas, decidan abstenerse de intervenir y se insensibilicen ante el sufrimiento ajeno”.

Es evidente que las características de organización, las dimensiones de la escuela, la distribución de espacios y la antigüedad del edificio pueden ser determinantes en el clima de violencia del centro. Así, los problemas de violencia interperso-

nal y vandalismo se concentran fundamentalmente en centros masificados, con una escasa organización y dotados con aulas reducidas, con unas dependencias envejecidas y descuidadas y carentes de atractivos y de espacios para el recreo, para el ocio o la formación de los alumnos. También parece evidente que largas jornadas lectivas con cambios de profesorado cada hora, sobre contenidos excesivamente academicistas, impartidos con metodologías pasivas para el alumnado, sin planteamientos serios de atención a la diversidad y con fórmulas rígidas y unidireccionales de la disciplina, no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no sólo estos condicionantes físicos o de organización se asocian a la violencia, sino que las reglas de funcionamiento, la orientación del centro autoritaria o democrática, las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos determinan o no la aparición de este tipo de problemas. En principio, los centros mejor dotados para evitar hechos graves de violencia interpersonal son aquellos que propician la participación de los alumnos en la definición de su reglamento, que se esmeran por cuidar la relación docente, admitiendo camaradería y acercamiento por parte del alumnado, que elaboran atractivos programas interdisciplinares de formación, que ofrecen alternativas a la valoración por el rendimiento en las materias escolares en la ESO y que inducen a actividades de voluntariado, ayuda y mediación en los conflictos.

— La influencia de los medios de comunicación

A continuación exponemos algunos datos recabados del estudio *Enseñame a convivir maestro/a* de Rafael Villanueva (Federación de Enseñanza de CC.OO.), quien a su vez los toma del informe *Televisión y familia: un reto educativo* de Luis Fernando Vilchez Martín (PPC. 1999).

- Cada niño/a español ve un promedio de 170 minutos diarios de TV.
- En muchos hogares hay varios televisores para que cada uno vea la programación “a la carta” con poco control
- El 66,7% de niños y niñas de 14 años no tienen prohibiciones
- Lo que más les gusta son los programas de contenido violento

Goldstein en *Agression reduction strategies*. School Psychology Quarterly, 14 señala tres grandes efectos negativos de la influencia de los medios de comunicación de masas en la conducta violenta:

- Efectos sobre la agresión:
 - Incremento de la imitación de conductas violentas
 - Incremento de la violencia autodirigida

- Temor a ser víctimas de agresiones:
 - Incremento de temor y desconfianza.
 - Incremento de búsqueda de autoprotección

- Efecto espectador:
 - Incremento de la despreocupación por incidentes violentos que contemplamos o conocemos.
 - Incremento de la frialdad e indiferencia ante estos incidentes.

A pesar de reconocer esta influencia de los medios de comunicación, algunos trabajos muestran que los niños pueden muy bien diferenciar la ficción de la realidad cuando se les educa para ello y desde pequeños adoptan actitudes críticas frente a las películas y series televisivas con planteamientos exagerados o irreales.

– Factores contextuales

Siguiendo con el estudio de Trianes, “la pobreza y la baja calidad de vida familiar con problemas económicos y sociales, constituyen un caldo de cultivo para el estrés, la frustración y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas en adolescentes varones.

Guerra (1995) encuentra conductas diferenciadas entre alumnos procedentes de barrios marginales y de aquellos que proceden de un contexto urbano acomodado, ya que los primeros muestran más altos niveles de conducta agresiva. Además los niños de ambientes más empobrecidos es probable que tengan más experiencias con acontecimientos estresantes, en su interacción con vecindarios violentos. También es más previsible que adopten creencias que justifican la agresión. Tanto el estrés percibido como las creencias que justifican la agresión anticipan posteriores conductas violentas.

Es posible utilizar la escuela como plataforma para influir en las familias, atrayéndolas hacia actividades de formación. Se trata de una vía fructífera que, cuando además se da una acción combinada con asistentes sociales que se desplazan hasta las casas, puede mejorar aspectos relevantes de la dinámica familiar, como las relaciones padres-hijos, los modos de manejar los problemas de la crianza de los hijos, etc.”

– Valores ambientales

La existencia de valores es una de las características que históricamente han definido a una comunidad en un contexto determinado. Actualmente, hay una tendencia al divorcio entre unos valores aceptados e incluso defendidos de alguna

manera y otros que son los realmente dominantes en la medida en que son por los que se rigen una amplia mayoría. Así, teóricamente se apuesta por la libertad, la solidaridad y la tolerancia, pero en realidad, los valores sociales vigentes son la competitividad, la ley del más fuerte para solucionar los conflictos...

El niño o la niña percibe esta dualidad como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos sino con una especie de relativismo sumamente negativo para la educación.

¿Qué se puede hacer?

Antes de nada es preciso subrayar que la convivencia en un centro y su entorno es un problema complejo, por cuanto está constituido de un conjunto de situaciones que se complementan unas a otras y juntas, constituyen un clima escolar deteriorado.

Una de las primeras conclusiones es que el origen de este estado de cosas no puede venir dado por una única causa, por relevante que ésta sea. Así, en ocasiones, se difunden mensajes sobre la crisis de autoridad, o sobre la permisividad de la sociedad con los jóvenes y sobre la pérdida de fe en los valores tradicionales. Sin negar la influencia de algunas de estas causas en los conflictos escolares, la realidad suele ser mucho más compleja, por lo que cabe concluir que el origen de la situación es multicausal.

Del mismo modo que el deterioro del clima de convivencia tiene muchas causas, hay que señalar también que no hay una solución única. No creemos, por tanto, que la solución consista sólo en aplicar la normativa o en reforzar la imagen social del profesorado (que buena falta nos hace) o en pedir repetidas veces al alumnado que abandone ciertas conductas. La solución, y nosotros sí creemos que la hay, tiene que venir de un estudio sosegado de las causas y de un trabajo educativo consecuente con ellas, sin olvidar que hay otras instancias implicadas, además del centro escolar, que también deben intervenir.

En nuestra labor de investigación nos hemos encontrado con centros que han acometido con sus propios recursos humanos y materiales la mejora de la convivencia y otros que han preferido integrarse en uno de los variados Programas de Actuación Educativa que funcionan en algunas comunidades autónomas.

En ambos casos los protagonistas de la actuación manifiestan, por lo general, haber obtenido buenos resultados. Esto no quiere decir que los conflictos desaparezcan, sino que han disminuido y que cuando se presentan, disponen ya de una batería de medidas educativas para neutralizarlos, por lo que su perspectiva actual es mejor que la que tenían anteriormente.

Los ocho puntos que vienen a continuación no constituyen un nuevo Programa de Actuación, ni tampoco son el resultado de una experiencia distinta, sino una síntesis de las estrategias más utilizadas. Que nadie piense, por tanto, que aplicando esta “receta” se avanzará en la resolución de los problemas que plantea la convivencia.

Para comenzar a trabajar es necesaria una reflexión colectiva de “qué es lo que queremos”, “por qué lo queremos” y “qué estamos dispuestos a hacer para conseguirlo”. A continuación conviene contactar con el Programa de Actuación (o la experiencia de centro o centros) con el que nos sentimos más identificados y ya trabajar!. La impresión es que se incrementa el trabajo del profesorado pero que las compensaciones no tardan en llegar, ya que las líneas de actuación (democratización de las aulas, trabajo en grupos cooperativos, debates abiertos sobre distintos temas con el alumnado y entre el propio profesorado...) provocan una mejor sintonía entre todos los miembros de la comunidad educativa e, incluso una mejoría de los rendimientos escolares, solucionándose, en ocasiones, problemas de inadaptación y marginación de determinados alumnos y alumnas.

Pensamos que la mejora del clima de trabajo y la satisfacción de estar haciendo algo cuyos resultados visibles son positivos puede repercutir en una mejora de la motivación del profesorado que, en este momento, no alcanza valores muy altos.

En ocasiones, por ejemplo cuando la convivencia en sus diversas modalidades está muy deteriorada, la intervención no resulta fácil.

Al menos habría que tener en cuenta la necesidad de una motivación positiva en la resolución de los problemas que se presentan. Cuanto más sean los profesores y profesoras dispuestos a participar en el proyecto, mejores serán las perspectivas de mejora. Un alumnado que perciba que algunas medidas se aplican en determinados ámbitos y no en otros denotará desconfianza e incoherencia.

También hay que tener en cuenta que la participación activa de los padres y madres tanto en la gestión del centro y de la convivencia como en las Escuelas de Padres aumenta las expectativas de éxito.

Es necesario que el proyecto de mejora de la convivencia se haga sostenido en el tiempo y darle continuidad. Lo que sucede es que una vez diseñado, evaluado y adaptado la tarea es mucho más sencilla.

Nosotros hemos hecho una lectura atenta de la literatura que sustenta cada uno de los Programas de Actuación a los que nos referíamos más arriba.

Hemos intentado hacer una síntesis de lo contenido en ellos y el resultado lo exponemos en los siguientes 8 puntos.

No queremos, a través de ellos, proponer un diferente Programa. En modo alguno. Nuestra intención no pasa de intentar hacer un esfuerzo didáctico presentando lo esencial de las prácticas más comunmente extendidas.

1. Revisión de la situación del centro en cuanto a convivencia se refiere

- “ Definición de cuestionarios para los diferentes sectores de la comunidad
- Identificación del los principales problemas de convivencia
- Análisis de sus orígenes
- Frecuencia
- Lugares donde ocurren
- Respuesta dada a estas situaciones
- Repercusión de los conflictos en los diferentes sectores de la comunidad educativa
- Clima relacional del centro
- Papel que juegan las normas de convivencia y las sanciones

2. Concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa y una preparación ante los cambios

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: Metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de dónde surge, qué otras experiencias existen al respecto).
- Creación del “*Grupo Interno*” de apoyo al trabajo del grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.
- Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.”
(*Proyecto Atlántida. FE de CC OO. 1999*)

3. Adoptar medidas para la efectiva democratización de la vida en el centro. Participación activa del alumnado

Los objetivos de la adopción de estas medidas son mejorar la relación entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos (al estimular el entendimiento sin imposiciones, fomentar el diálogo entre todos y todas, contemplar el punto de vista diferente...); debilitar las barreras entre el colectivo de profesores y el de alumnos procurando un acercamiento entre ambos; facilitar la integración de los alumnos; procurar la identificación de los muchachos y muchachas con un grupo de referencia y con el centro escolar, y facilitar la asunción por parte de todos y todas de las normas establecidas democráticamente asumiendo un concepto más cercano a una comunidad. En este sentido compartimos las palabras de María José Díaz-Aguado en el volumen II de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes*. INJUVE, 1996: “Es la mejor herramienta de educación cívica y moral; mejora la calidad de vida de la escuela y de las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas; desarrolla en los jóvenes el sentido de la responsabilidad así como diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia”.

a) Participación en la vida del centro:

- Delegados de aula (se puede estudiar su asistencia a una parte de la junta de evaluación de su grupo)
- Cámara de delegados (entre otras funciones coordina las Asambleas de aula)
- Consejo escolar
- Comisión de convivencia
- Grupos de trabajo (actividades lúdicas, decoración y mejora del centro, medio ambiente...)
- Asambleas de nivel, de ciclo
- Otras formas (Ver experiencia de “Consejos de Aula” en el IES “Los Albares”)

b) Democratización de la vida en el aula

- Asambleas de grupo:

“El clima del aula que permite la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva es el especialmente indicado para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación en los que el profesor es considerado depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para propiciar un ambiente participativo.

En estas situaciones, el papel de los alumnos suele ser el de meros receptores pasivos de la información. Se trata de modelos de aprendizaje en los que se concede una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida ésta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor central de la educación.

En estos modelos, la comunicación que se establece es de carácter unidireccional, y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que haya un clima de participación en el aula es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.” *Educación en la convivencia en los centros escolares* artículo de Cruz Pérez en *Mejorar la convivencia una tarea de todos. Volumen IV. Convivir es vivir*. Madrid, 1999

La Asamblea de grupo sería, entonces, el primer eslabón en la incorporación de los estudiantes a la vida del centro y también, quizá, el más importante pues en el marco de la Asamblea se pueden discutir ordenadamente desde problemas relacionados con conflictos concretos hasta otros vinculados a distintos aspectos de la cotidianidad, con lo cual el alumnado los puede vivir muy cercanos y sentirse responsable de la gestión de algunos aspectos de la vida de su aula.

- Utilización de metodologías participativas
- Negociación para gestionar algunos aspectos de la vida escolar (exámenes, salidas del centro, criterios de calificación, normas....)

4. Regulación democrática de los conflictos

- Elaboración consensuada y activa del Reglamento de Régimen Interior (RRI) o mejor normas de convivencia. (Ver experiencia en el IES “Infanta Elena”)

Constituye una de las pautas fundamentales para definir un clima de convivencia en el aula y en el centro. Sirve de base a lo que se ha llamado “convivencia democrática”. María José Díaz- Aguado, en el segundo volumen de su obra ya citada, afirma que “cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesor en la transmisión de valo-

res, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación”.

Por su interés nos remitimos a las normas de convivencia elaboradas en el colegio público Cervantes (Buñol).

- Constitución de la Comisión de Convivencia. Puede tener ámbitos diferentes y distintas atribuciones pero, con carácter general, serían la expresión del trabajo participativo en la construcción de la convivencia (ver la experiencia del C.P. Tinguaro de Vecindario (Tenerife) y del IES Dolores Ibárruri de Gallarta (Vizcaya).
- Mediación. La mediación constituye una estrategia para la resolución de conflictos entre dos partes cuando dichas partes no han sido capaces de resolverlos por sí solas. Para ello es necesario que acuerden recurrir a una mediación, que haya un equipo de mediadores entrenado en esta técnica y que las partes lo acepten.

Para explicar qué requiere la mediación seguiremos a Torrego (2000), *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. (Narcea):

- “ • Considerar el conflicto como algo positivo, consustancial al ser humano y su vida social.
 - El diálogo es la alternativa a otras repuestas de carácter punitivo
 - La cooperación entre las partes hace que todos ganen
 - La socialización que se genera favorece la autonomía y el autocontrol
 - Cada parte asume un protagonismo y su compromiso”
 (ver experiencia del CP Silverio Lanza)
- Procedimientos de negociación y diálogo (ver experiencia del CP Aragón)
- Técnicas de resolución pacífica de conflictos.

Conviene tener en cuenta que “el conflicto es un desacuerdo o disputa entre dos o más personas que el conflicto es una parte natural de la vida. Todo el mundo experimenta conflictos.

 - Hay muchos aspectos negativos en el conflicto, pero también los hay positivos.
 - Hay conflictos destructivos y constructivos.
 - Es importante identificar un conflicto para averiguar cuáles son las conductas más apropiadas para solucionarlo.

La solución del conflicto pretende salvar tanto las metas como las relaciones. Y esto sólo es posible en un clima estratégico, en el que todas las personas en conflicto salgan ganando, en una solución técnicamente llamada de “ganar-ganar”.

Hay muchas situaciones de la vida en las que la única solución eficaz es ganar-ganar, esa que hace posible lograr los intereses y necesidades subyacentes de todas las partes implicadas. Con excesiva frecuencia asumimos que una parte debe ganar y que la otra debe perder, o que ambas deben ceder algo y así nadie gana nada de lo que esperaba. Esto ocurre porque se percibe el conflicto como un debate. En un debate, una persona vence y la otra pierde. Algunos conflictos terminan de esa manera, en lo que se conoce como una solución ganar-perder, y ciertamente, es posible que ninguna persona logre lo que quiere, en cuyo caso el resultado se llama una solución perder-perder. Pero también es posible que ambas partes puedan conseguir lo que quieren o necesitan en la situación, desembocando en una solución ganar-ganar dentro del conflicto. Es el tipo de solución que acentuamos en nuestro trabajo.

El programa que se cita más abajo contempla con los conflictos tres estrategias:

- Comprender el conflicto
- Reducir el conflicto
- Resolver el conflicto”

Programa Convivir es vivir. Volúmen II. MEC 1999

(Ver experiencia CP “Obispo Osio”)

5. Favoreciendo la integración de todas y todos

Favorecer la integración es una tarea que bien puede considerarse como un objetivo en todo centro docente. Este hecho se impone aún con más necesidad en un contexto de gran diversidad como en el que trabaja la escuela pública en estos momentos. La reivindicación de una intervención a favor de la convivencia proviene de la circunstancia, ya expuesta anteriormente, de que son precisamente los alumnos y alumnas menos integrados en la vida escolar los que corren más riesgo de incurrir en actitudes violentas o comportamientos incorrectos e incluso predelictivos.

- Utilizar el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos.

Método de trabajo tanto para los temas transversales de Educación para la Convivencia como para las áreas de aprendizaje convencionales. Conduce a la obtención de mejoras tanto en el aprendizaje, como en la integración de alumnos parcial o totalmente marginados y en la interacción entre iguales y con el profesor. Constituye el reverso de la educación de carácter competitivo.

“En la estructura individualista-competitiva los fracasos suelen aumentar progresivamente, puesto que las diferencias entre los alumnos hacen que en la mayoría de

las clases haya un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos, así como otro grupo que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico.

Los alumnos de riesgo se encuentran con frecuencia en este último grupo. En muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo en determinadas condiciones es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para todos los alumnos.”

María José Díaz-Aguado en su obra ya citada. Volumen I

En su estudio *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (Junta de Andalucía. 1999) Rosario Ortega destaca “la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones. Todo ello no se puede hacer sin interactuar con otros, sin dialogar con los compañeros y compañeras, sin formular preguntas y buscar respuestas, una labor que se realiza mejor cooperando que en solitario, y mucho mejor que compitiendo”.

(Ver la experiencia del IES León Felipe y del IES Juan de Herrera)

- Trabajando la autoestima.
(Ver experiencia de la UFIL Puerta Bonita).
- Favoreciendo el aprendizaje (grupos cooperativos, atención a la diversidad) .
(Ver el Plan de atención a la diversidad del CP Cervantes)
- Distribuyendo equitativamente las oportunidades para el protagonismo.
- Eliminando rigideces en el currículum.
(Ver experiencia del IES Manuel Alcántara).
- Promoviendo actividades extraescolares y complementarias con métodos cooperativos.
- Trabajando con las familias en el apoyo escolar a sus hijos/as.

6. Participación de los padres y madres en la educación de sus hijos

El enunciado de la medida parece ya un tópico, pero no es por ello menos cierto que la necesidad de que los padres colaboren en la educación de sus hijos:

- Ayudándoles a conocer las características de sus hijos e hijas desde una perspectiva evolutiva.
- Colaborando con ellos en la resolución positiva de conflictos que puedan generar ambientes familiares violentos.

- Ayudándoles a que tomen conciencia de cómo algunas actitudes pueden influir positiva o negativamente en la educación de sus hijos/as (comportamientos autoritarios, expectativas, refuerzos positivos...).
- Haciéndoles conscientes de las formas en que pueden colaborar en crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de sus hijos.
- Convirtiéndoles en colaboradores activos de las actuaciones del centro a favor de la convivencia.

(Ver experiencia del CP Cervantes)

7. Intervenciones en el currículo transmitidas con metodologías participativas

- Educación en valores y temas transversales
Se trata de que impregnen el currículo en su conjunto. Se concretan en las sesiones de tutoría así como en casi todas las áreas de conocimiento, ya que estas normalmente se relacionan con alguno de los ejes transversales. Se trataría de provocar cambios en el alumnado no sólo en cuanto a su información sino también en su visión emocional de ciertas cuestiones y en su comportamiento. Una vez consolidados estos contenidos y, de acuerdo con el claustro, pueden ser incorporados a las programaciones de área, el Plan de acción tutorial y el Plan de formación del profesorado, además de impregnar al Reglamento de régimen Interior. Para el tema que nos ocupa los ejes transversales afectados podrían ser:
 - Educación para la Paz
 - Educación Moral y Cívica
 - Educación para la Vida en Sociedad y para la Convivencia
 - Educación Intercultural
 - Coeducación
 - Educación Ambiental
- Técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales:
 - a) De comunicación: Escuchar, fomentar la empatía, ser positivo...

“En cuanto a la empatía consiste en entender los motivos y los sentimientos de los otros. Se trata de mostrar que nos percatamos de los sentimientos, necesidades y opiniones de nuestros interlocutores, haciendo explícita nuestra aceptación de las personas y mostrando sintonía con ellas. Sin embargo, la empatía no implica que coincidamos y estemos de acuerdo con la conducta o la opinión de las personas con las que entablamos conversación. ¿Por qué es importante? Porque se crea un ambiente positivo de comunicación al percibir la otra persona que nos estamos dando cuenta de algo tan importante como son sus sentimientos necesidades y opiniones”. Torrego y Moreno (1999). *Proyecto Atlántida*. FE de CC OO

- b) **Habilidades sociales:** toma de perspectiva, negociación, asertividad, solución de problemas interpersonales, cooperación y ayuda entre compañeros...
 “Entendidas ampliamente, las relaciones interpersonales son un ámbito de importancia vital en la adolescencia. La toma de perspectiva, habilidad cognitiva clave para el desarrollo del egocentrismo, supone ponerse en el punto de vista de otras personas y poder abordar un problema social teniendo en cuenta, simultáneamente, diversos aspectos diferentes. Su logro posibilita una mayor motivación para ayudar a los demás. Sustenta además la capacidad de negociar, que es una habilidad social fundamental en las sociedades democráticas, y es fuente de soluciones no agresivas a los problemas interpersonales.

La toma de perspectiva favorece también el desarrollo de la capacidad de juicio moral, que supone que el adolescente comprende que las normas y leyes deben aceptarse porque es bueno para la vida social de la comunidad, para la mayoría (moralidad del sistema social), e incluso algunos comienzan a entender que los derechos humanos deben ser inviolables y que es obligado protegerlos a pesar de que la mayoría actúe en contra (moralidad de los derechos humanos).

La asertividad es otra habilidad social adecuada para responder en situaciones en las que se produce una amenaza o atropello de los propios derechos, opiniones o necesidades. La persona hábil en manejar estas situaciones asertivamente no recurre a acciones agresivas ni tampoco inhibe sus derechos por temor a conflictos. El beneficio de la conducta asertiva es obtener los beneficios, los objetivos personales sin agredir ni dañar a otros ni a sí mismo.”
 María Victoria Trianes y Carmen Fernández-Figueras. (2001) *Aprender a ser personas y a convivir*. Descleé de Brouwer.

- c) **Toma de decisiones**
- Estrategias para prevenir el racismo y la xenofobia
 - Estrategias para prevenir la violencia de género
- (Ver experiencia del IES Juan Carlos I)

8. Medidas de coordinación con comunidades autónomas, ayuntamientos, ONGs y otras entidades de carácter social y/o educativo

Siendo de naturaleza multicausal el origen de los problemas de convivencia es razonable que se plantee una actuación complementaria coordinada con diferentes entidades. De esta manera se pueden abordar problemáticas familiares, actividades impartidas por monitores para ocio y tiempo libre, refuerzos educativos, gestión de ayudas a la escolaridad, atención sanitaria...

II**Programas de
actuación educativa
para la mejora de
la convivencia**

Proyecto Atlántida

Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia

Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá, CAM) y Juan Manuel Moreno Olmedilla (Profesor UNED)

(El texto de este anexo se reproduce aquí de una publicación anterior de los autores: Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos, Madrid, UNED, Colección de Educación Permanente, Madrid, 1999)

La autorrevisión como estrategia de desarrollo profesional de los profesores y organizativo de los centros escolares.

Desde hace ya algunas décadas, las prácticas sistemáticas de autorrevisión se vienen empleando como ingrediente imprescindible en procesos de revisión basada en la escuela, autoevaluación institucional, desarrollo curricular basado en el centro, innovación generada internamente y, en general, todo tipo de proyectos relacionados con lo que tradicionalmente se conoce como investigación-acción. Con los procedimientos de autorrevisión se pretende fundamentalmente que los miembros de una institución -la escuela en nuestro caso- puedan identificar por sí mismos los problemas que tienen para, desde la consolidación de dicho conocimiento, generar vías de solución y desarrollo. De esta forma, puede afirmarse que la autorrevisión es una estrategia de desarrollo profesional del profesorado (autoformación y desarrollo autodirigido) y de desarrollo organizativo de los centros escolares. Para nuestro enfoque *global* de abordaje de problemas de comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en los centros educativos, la autorrevisión es una de las piezas primordiales.

Objetivos de la autorrevisión:

Los objetivos más específicos de los procedimientos de autorrevisión, ya comenzando a centrarnos en el tema que nos ocupa, serían los siguientes:

- *Dar sentido* al tema sobre el que se va a trabajar. Es sin duda el gran objetivo, hasta el punto de que podría decirse que, en el marco de un proceso global de desarrollo

y mejora de la escuela, trasciende incluso la fase de autorrevisión propiamente dicha. Tomar conciencia de la naturaleza del problema o problemas con que se va a trabajar, aumentar la autoconciencia de cómo dicho problema nos afecta personalmente, contrastar las percepciones propias con las de otras personas u otros grupos, plantear alternativas de comprensión y explicación del problema en cuestión, son algunas de las implicaciones presentes en una autorrevisión sistemática.

- Elaborar un lenguaje compartido acerca del tema. Sabemos por experiencia que uno de los fenómenos que más dificulta el trabajo y el progreso en un grupo, sobre todo en contextos institucionales, es precisamente la ausencia de un lenguaje común mínimo para comunicarse. En muchas ocasiones, además, el grupo ni siquiera es consciente de dicha carencia, lo que suele llevar a bloqueos y conflictos aun más profundos.
- Construir conocimiento relevante sobre la propia realidad, el contexto en que se inscribe la acción docente y las características y necesidades de las personas que en él participan, haciéndolo con recursos e instrumentos generados y decididos desde dentro de la institución escolar.

En el caso de los problemas y conflictos de convivencia que constituyen nuestro centro de atención, estos tres objetivos tienen un significado especial. Así, por ejemplo, la toma de conciencia, el darle sentido *a lo que ocurre* en este ámbito es imprescindible. Porque no se trata, como es manifiesto, de un tema neutro, de carácter técnico, objetivable y considerable desapasionadamente con la frialdad de un científico de laboratorio. Antes al contrario, cuando se habla de situaciones, episodios y conflictos concretos en los que cada uno está implicado directa o indirectamente, que pueden sufrirse de una u otra manera en el día a día permanente de la institución, las pretensiones de objetividad, frialdad y desapasionamiento serían como mínimo ingenuas. Una de las grandes dificultades a la hora de abordar problemas y situaciones de violencia, agresiones o comportamiento antisocial en general, es justamente nuestra incapacidad inicial para entenderlas, sobre todo si nos toca sufrirlas directamente. Son conductas y situaciones que, de entrada, nos provocan una gran perplejidad, dejándonos sin recursos no ya para abordarlas *correctamente*, sino tan siquiera para comprenderlas. Por tanto, dar sentido, buscar el sentido del problema es en este caso más crucial que en ningún otro. Por otra parte, otra característica específica de los conflictos en la convivencia escolar es la invisibilidad de muchos de los fenómenos que se producen cotidianamente. La violencia, sobre todo la psicológica, suele estar rodeada por una suerte de conspiración del silencio a que ya nos referimos en el capítulo anterior. Así, una autorrevisión sistemática de estos problemas aparece como la vía más apropiada para hacer visible lo que normalmente se mantiene invisible.

Principios metodológicos de la autorrevisión:

Carácter interno: El sujeto y el objeto del diagnóstico o revisión coinciden. No se trata pues de que nadie imponga un discurso extraño a la institución con objeto sancionador, o con el propósito de generar conocimiento que no vaya a revertir en las posibilidades de desarrollo y mejora del centro escolar. Dicho de otra manera, los protagonistas y, en cierto modo también los propietarios de la autorrevisión son las propias personas implicadas. Esto no quiere decir, por supuesto, que no sea posible recurrir a ideas, recursos e instrumentos concretos producidos fuera de la institución escolar; o que no sea recomendable contar con apoyo externo de algún tipo cuando se inicia la autorrevisión. Pero todo ello dependerá de las decisiones internas que se tomen al respecto.

Carácter instrumental: La autorrevisión no es una tarea que tenga sentido por sí misma. Sólo tiene sentido como activadora de procesos de cambio y desarrollo en el centro escolar y en cada uno de sus actores en particular (familias, profesores y alumnos). Por tanto, no interesan tanto los aspectos técnicos de la revisión -validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados- cuanto la medida en el proceso movilice a la institución y al profesorado, y en que verdaderamente sirva para tomar conciencia de la importancia de los problemas, para hallar contradicciones entre lo que se hace y lo que se dice que se hace, para contrastar la visión propia con la que tienen otros, y en definitiva para construir un lenguaje compartido en torno a los temas que preocupan a la institución y a las personas que de una u otra manera participan en ella. En definitiva, la autorrevisión, con ser necesariamente un ejercicio sistemático y serio, tan sólo tiene sentido si sirve a intereses prácticos concretos del centro, si se articula en torno a criterios de utilidad práctica de cara a resolver problemas percibidos por los miembros de la comunidad escolar.

Participación y apropiación: Es la dimensión democrática de la autorrevisión. Se trata de generar conocimiento sobre la propia situación, asegurándose la participación de todos, y de manera especial de aquellos que normalmente tienden a quedarse al margen, a abstenerse, o simplemente no tener ocasión de decir lo que piensan. El carácter interno de la autorrevisión en modo alguno puede suponer la mera sustitución de una fuente de autoridad externa (la del experto, el inspector, o el investigador) por una nueva fuente exclusiva de autoridad interna que imponga sus criterios y visiones al resto de la comunidad escolar. En términos prácticos, esto supone considerar la autorrevisión como un proceso esencialmente democrático y que, incluso desde el punto de vista más estrictamente técnico, sólo tendrá sentido si se produce con la participación y apropiación de todos los implicados. En nuestro caso, esto incluiría no solamente a todo el profesorado sino también al alumnado y a las familias.

Construcción compartida de la realidad: El *producto* final de un proceso de autorrevisión no es otro que el de una visión compartida, construida a través del debate y la deliberación, de la realidad y de los problemas que el centro tiene. Esta toma de conciencia colectiva, junto con la construcción de modelos concretos de comprensión y explicación de los problemas, constituiría el *capital* más importante que un centro puede conseguir al plantearse el abordaje y resolución de un problema, cualquiera que éste sea.

Posibles inconvenientes y problemas

Evidentemente, esta concepción de la revisión de los centros escolares que estamos aquí defendiendo no está exenta de inconvenientes, riesgos y dificultades. Precisamente por primar el control interno del proceso, del lenguaje, de los instrumentos de diagnóstico, etc., la subjetividad puede llevar, en primer lugar, a falsear o encubrir situaciones. No hace falta insistir en que cuando nos enfrentamos a temas especialmente delicados, como sin duda es el de los conflictos de convivencia, en los que si no todos, casi todos los participantes tienen una implicación que va más allá de lo profesional, las resistencias personales, los problemas de relación y demás pueden dar al traste con las buenas intenciones del proyecto. Estamos ante un tema, no lo olvidemos, que genera resistencias en cualquiera de los colectivos de actores de la comunidad educativa, un tema sobre el que funcionan y planean los prejuicios, las experiencias personales previas, los estereotipos, etc. Pero, al fin y al cabo, todos estos elementos son precisamente los que están en la raíz de los conflictos de convivencia, y un ejercicio de autorrevisión parece ser la única manera de que vayan emergiendo a la luz pública, haciéndose por tanto abordables y susceptibles de transformación en el futuro.

Instrumentos, procedimientos, técnicas para la autorrevisión de problemas de convivencia

Podemos dividir los procedimientos y técnicas de autorrevisión en dos grandes grupos: las inductivas y las deductivas (que responden, en términos generales, a las dos modalidades básicas y tradicionales de la indagación).

Inductivas:

En este caso, se tiene muy claro el aspecto específico sobre el que queremos obtener información y, sin anticipar ni cerrar de manera alguna el tipo de información que se va a recoger, nos ponemos en marcha para hacerlo. Por ejemplo, agresiones racistas, disrupción constante en clase, o intimidación a determinado grupo de alumnos. Nos interesa generar, hacer emerger a la superficie todo tipo de información relevante sobre dicha cuestión. Por tanto, podríamos ordenar la búsqueda de la siguiente manera:

- I Definición precisa de los comportamientos o sucesos que nos preocupan.

- Localización de dichos comportamientos (dónde tienen lugar y cuándo ocurren preferentemente).
- Frecuencia con que tienen lugar (jamás, raramente, con frecuencia, continuamente).
- Características de los alumnos que están implicados directa o indirectamente en ellos (diferenciando entre agresores, víctimas, y alumnos que juegan ambos papeles).
- Estrategias y respuestas que los profesores normalmente seguimos ante la aparición de dichos comportamientos (individualmente, en el aula, en el centro como un todo).
- Percepción y opinión que se tiene de los resultados que tales estrategias y respuestas están consiguiendo.
- Actitudes y opiniones de los padres en relación con estos comportamientos de sus hijos; correspondencia con la conducta que tiene lugar en el ámbito de la familia
- Localización de fenómenos similares -violentos- en el entorno de la escuela

Con estas *variables*, por llamarlas de algún modo, podemos construir todo tipo de instrumentos caseros, desde guías para entrevistas, cuestionarios que pueden responder los propios estudiantes, sus padres y madres y los mismos profesores, e incluso guías de observación (más abajo os sugerimos un amplio conjunto de instrumentos en esta línea). La información que podemos obtener mediante el uso de tales instrumentos siempre nos sorprenderá; un tema sobre el que creíamos *saberlo todo*, adquirirá de repente caras, tonos y rincones que no se nos habían pasado por la cabeza. Ello, en la mayor parte de los casos, nos permitirá revisar nuestros prejuicios, preconcepciones y estereotipos, y comenzar a tomar una conciencia renovada sobre los problemas en cuestión.

Deductivas:

Partiendo de modelos explicativos o representaciones teóricas de los asuntos sobre los que vamos a trabajar, ponemos en marcha un proceso de búsqueda de información análogo al que se acaba de presentar.

Así, podemos utilizar la sistematización de las categorías de problemas/conflictos de convivencia que venimos manejando en este texto, y desde ahí plantearnos cuáles podrían ser los mejores medios para obtener información y datos acerca de cada una de ellas en el contexto determinado en que nos encontremos. Al partir de una determinada concepción o modelo explicativo de la realidad, la autorrevisión se produce de una manera más centrada, están más claros los criterios por los cuales entendemos que tales o cuales datos son relevantes o no para nuestro propósito. En otras palabras, la autorrevisión deductiva tiende a ser más rápida, útil y pragmática que la inductiva, estaría sometida a menos equívocos y riesgos de desviación y malos entendidos dentro del

grupo. Al mismo tiempo, eso sí, sus resultados siempre nos darán menos *sorpresas* que cuando iniciamos un proceso de revisión puramente inductivo.

Categorías de problemas y conflictos de convivencia

- 1.- Comportamiento antisocial de alumnos
 - 1a Disrupción en las aulas
 - 1b Indisciplina (insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes).
 - 1c Violencia psicológica (conductas intimidatorias; sin son permanentes, bullying).
 - 1d Vandalismo - daños materiales.
 - 1e Violencia física (agresiones, extorsión, armas, incluida la violencia física contra uno mismo).
 - 1f Acoso sexual
 - 1g Absentismo y deserción escolar.
 - 1h Fraude-corrupción (copiar, plagio, tráfico influencias, etc.)
- 2.- Problemas de seguridad en el centro escolar (conductas protagonizadas por cualquier miembro de la comunidad educativa o incluso de fuera de ella).
 - 2a Delitos (delincuencia - predelinuencia) cometidos en el contexto del centro escolar
 - 2b Delitos - problemas de seguridad - realizados por sujetos ajenos al centro procedentes del entorno más próximo. (Bandas)
 - 2c Conciencia individual o colectiva de inseguridad en el centro; clima de inseguridad
- 3.- Violencia de la escuela ejercida hacia y sufrida por el alumnado
 - 3a Maltrato de profesores a alumnos (físico o psicológico)
 - 3b Injusticia intrínseca del sistema y de la institución (margina, estigmatiza, condena al fracaso a muchos alumnos). (Violencia simbólica).
- 4.- Conflictos entre adultos (en los que los alumnos suelen jugar el papel de rehén de unos u otros).
 - 4a Conflictos entre familias y profesores
 - 4b Conflictos entre profesores entre sí
 - 4c Conflictos entre familias entre sí
 - 4d Conflictos entre profesores y/o familias y personal no docente del centro.

Sobre este conjunto de categorías, sobre una de ellas en concreto, o incluso sobre alguno de sus elementos, podemos iniciar un proceso de autorrevisión haciéndonos las preguntas en principio más evidentes al respecto:

Quién:	Alumno aislado
	Grupos de alumnos
	Profesorado
	Personal de administración y servicios
	Familias

Cuándo: Frecuencia (constantemente, rara vez, o nunca)
Momento del día (horas, horario)

Dónde: Aula, pasillos, patio, comedor, autobús

Qué venimos haciendo en el centro ante cada uno de estos fenómenos:

En qué medida estamos satisfechos o nos da el resultado esperado lo que venimos haciendo:

Como puede apreciarse, la diferencia entre los procedimientos inductivos y los deductivos es en principio estrictamente metodológica. Sin embargo, no deja de tener su importancia el que se defina de antemano el ámbito sobre el que se va a recoger información, o que más bien se inicie dicho proceso sin ningún tipo de restricción; una cuestión instrumental, desde luego, pero con indudable calado.

Conclusión

Pero, en cualquier caso, lo verdaderamente importante, una vez que tengamos los datos, es **por qué creemos que ocurre lo que está ocurriendo**; sin ese debate, sin respuestas claras a esta pregunta, difícilmente avanzaremos mucho y habrá cumplido la autorrevisión sus propósitos más de fondo. En este punto, al procurar la construcción compartida de la realidad que pretende la autorrevisión, nos será posible confirmar las diferencias de visión entre los distintos actores de la comunidad escolar (familias, profesorado, alumnado, personal no docente), tratar de interpretar dichas diferencias, lo que suponen en la práctica y cómo podría responderse a ellas; al mismo tiempo, se comprobará cómo, en términos de conflictos de convivencia, se aplica el principio ya sugerido más arriba, y aparentemente de perogrullo, de que lo visible no permite que nos hagamos cargo de lo invisible (“lo que no sale en las noticias no existe” sería la metáfora mediática que ilustraría este fenómeno). Por último, la riqueza de la información que tenemos nos permitirá establecer relaciones entre comportamientos y conductas, sucesos y procesos, que hasta entonces habíamos juzgado independientes y sin relación alguna entre ellos.

Proyecto Atlántida

Instrumentos de evaluación

Paz Sánchez Pérez, Juan Manuel Moreno Olmedilla y Florencio Luengo Horcajo
Documento elaborado por el grupo de trabajo Atlántida

Propuesta de trabajo para la autorrevisión de la convivencia y la disciplina de los centros

El proyecto Atlántida realiza una propuesta a los centros educativos de autorrevisión de la convivencia y la disciplina en aras a detectar las ideas previas que sobre el tema tiene la comunidad educativa, y a la vez categorizar las problemáticas que subyacen a las tareas y hechos cotidianos de la vida escolar. Les hacemos llegar la propuesta de evaluación de la situación actual que nos gustaría se integrara en el modelo que defendemos a través del documento Anexo: “La Convivencia y la disciplina en los centros escolares”, que acompañamos de experiencias narradas por centros colaboradores. Estas serían nuestras líneas de actuación:

1. Se trataría de iniciar un proceso de análisis y reflexión en las comunidades educativas y coordinar las conclusiones para elaborar un plan conjunto. Para ello ponemos a disposición de los centros:
 - Ideas previas del profesorado, alumnado y familias (3 cuestionarios)
 - Categorización de las problemáticas comunes (un cuestionario ejemplificación para contextualizar el trabajo en cada centro).
2. Planteamos un apoyo y refuerzo a la tarea de autorrevisión y el intercambio de experiencias a través de los medios limitados de los que disponemos:
 - Ayuda para la Formación y autoformación desde los equipos de apoyo del Proyecto Atlántida y las colaboraciones.
 - Web a disposición de las experiencias de los centros para la difusión e intercambio de actividades y líneas de actuación.
 - Analisis e Intercambio de conclusiones a través de Jornadas conjuntas

Borrador de Instrumento para la Autorrevisión de los problemas de Convivencia y Disciplina. (Profesorado)

Valora según el grado de acuerdo con la idea expresada en cada uno de los comentarios o ideas que se presentan a continuación en relación con diversos aspectos y dimensiones de los problemas de convivencia y disciplina en los centros escolares. No se trata de dar con la respuesta más correcta ni tampoco de acertar desechando las supuestamente incorrectas. Estamos más bien ante un instrumento para facilitar la reflexión individual sobre las propias ideas y puntos de partida respecto de los distintos asuntos de un tema tan complejo como la convivencia en nuestros centros. Así, sobre cada una de las ideas siguientes, te pedimos que decidas si estás...

TDA: Totalmente de acuerdo (1)

DA: De acuerdo (2)

NLC: No lo tengo claro (3)

ED: En desacuerdo (4)

TEC: Totalmente en contra (5)

El entorno social del centro escolar

1-2-3-4-5

1. Los medios de comunicación son los principales responsables de que se exageren y sobredimensionen los problemas de convivencia en los centros.	
2. La Administración educativa ni se toma en serio el tema ni desarrolla planes adecuados para la asegurar una buena convivencia en los centros	
3. Los Ayuntamientos son los responsables máximos de la nueva dimensión que han tomado los problemas de convivencia al no poner los medios adecuados y los apoyos con nuevos profesionales (Asistentes, educadores y trabajadores sociales, planes de apoyo a familias...).	
4. Si un barrio dispone de una actividad sociocultural propia y coordina desde las asociaciones educativas juveniles y culturales la vida del mismo, tiene asegurada una mejora de la convivencia en su entorno y el propio centro.	
5. Las cosas que pasan en el barrio no incumben a la vida escolar, que debe planificarse y evolucionar con independencia de las características del barrio y de lo que allí pase.	

1-2-3-4-5

<p>6. Un barrio con una buena planificación policial que vigile y controle los alrededores de los centros es la base de la solución de los problemas de convivencia.</p>	
<p>7. El asociacionismo juvenil, que puede y debe ser dinamizado desde el centro, es la base para una alternativa propia a la convivencia y la disciplina en educación.</p>	
<p>Las familias</p>	
<p>1. Los padres han hecho dejación de su autoridad y abandonan la formación humana de sus hijos, transfiriendo a la escuela esa responsabilidad.</p>	
<p>2. El alumnado con problemas de convivencia y disciplina proviene, en su gran mayoría, de familias desestructuradas que también los tienen.</p>	
<p>3. La falta de contacto de las familias con el centro y las tutorías es el problema básico que impide mejorar las conductas de los alumnos.</p>	
<p>4. Las Asociaciones de Padres y Madres deben desarrollar planes específicos de autoformación y comprometerse con la organización y las acciones del centro para prevenir los problemas de convivencia y dinamizar la vida educativa.</p>	
<p>5. Los problemas de relación entre el profesorado y las familias son el principal obstáculo para la mejora la convivencia escolar</p>	
<p>6. Ante la ruptura de la célula familiar clásica, es urgente construir en los centros un nuevo papel dinamizador de la convivencia y la disciplina.</p>	
<p>Reacción ante el conflicto</p>	
<p>1. Trato de defender mis criterios sobre lo que se debe hacer para resolver las problemáticas de convivencia y sobre cómo se debe llevar a cabo.</p>	
<p>2. Trato de evitar mi intervención en las problemáticas de convivencia e indisciplina porque entiendo no son de mi incumbencia.</p>	
<p>3. Intento llegar a acuerdos en relación con los problemas de convivencia de forma que se satisfagan mis planteamientos y expectativas y las de los demás.</p>	

1-2-3-4-5

4. Ante la dificultad de la solución de los problemas de convivencia, suelo fiarme del punto de vista de los demás o del propio equipo directivo.	
5. Creo que la solución a la convivencia y la disciplina pasa necesariamente por conseguir una línea de actuación conjunta a través de un trabajo coordinado y planificado entre todos y todas.	
6. Sólo me fío de mis convicciones y mis puntos de vista para solucionar los problemas de convivencia y disciplina en el aula y el centro.	
El profesorado	
1. El profesorado del centro soluciona los problemas de convivencia desde el plan individual que cada uno aplica en su aula.	
2. Disponemos de un Reglamento que se elabora desde el equipo directivo y se aprueba en el Claustro sin la participación de otros sectores.	
3. Aunque sea inconscientemente, algunos profesores estamos -o están- generando problemas de disciplina y convivencia tan sólo con nuestra forma de enseñar.	
4. La falta de preparación especializada del profesorado en estos temas es determinante a la hora de abordar los problemas de disciplina.	
5. En materia de convivencia en el centro, nuestro peor enemigo es la descoordinación que existe entre nosotros y la falta de consistencia en las decisiones que se toman cada día.	
6. El profesorado debe trabajar con el alumnado, desde cada aula, una normativa que se refleje en el RRI del centro y sea consensuada con todos los sectores de la comunidad educativa.	
Características del alumnado	
1. El alumnado actual que provoca problemas de disciplina sólo se siente motivado por temas externos a la enseñanza del centro.	

1-2-3-4-5

<p>2. Los alumnos se aburren porque en realidad no somos capaces de ofrecerles un modelo de aprendizaje motivador donde se sientan partícipes.</p>	
<p>3. La disrupción, la indisciplina y las agresiones no son otra cosa que expresiones alternativas de lo que les ocurren a los alumnos. Son su manera de “comunicarse” y, desde luego, su manera de ejercer poder.</p>	
<p>4. Es importante conocer las características psicológicas propias de la edad de los alumnos para poder interpretar y hacer frente a los problemas y conflictos de convivencia.</p>	
<p>5. Hay alumnos que sufren maltrato continuado por parte de sus compañeros y nosotros, o no nos damos cuenta, o miramos para otro lado.</p>	
<p>6. Los alumnos que ven que los temas de enseñanza conectan con sus intereses y/o participan en su planificación suelen ofrecer muchos menos problemas de convivencia escolar.</p>	
<p>La ESO y su desarrollo</p>	
<p>1. Si no tuviéramos que tener a todo el alumnado de la ESO junto, y hubiera divisiones de aulas según el nivel de rendimiento, los problemas de disciplina se resolverían en gran parte.</p>	
<p>2. El papel de la escuela pública es atender la diversidad del alumnado garantizando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades educativas.</p>	
<p>3. Los problemas de convivencia y disciplina se generan exclusivamente por tener obligados en las aulas a algunos alumnos a los que no les interesa estudiar.</p>	
<p>4. Los problemas de convivencia y disciplina serían hoy día de igual envergadura aun dividiendo y clasificando las aulas por rendimiento académico de los alumnos.</p>	
<p>5. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad no están siendo suficientes para solucionar los problemas básicos de disciplina y convivencia de los centros.</p>	
<p>6. Los problemas de disciplina y convivencia se resolverían en buena medida si los centros escolares, sobre todo los de secundaria, contaran con nuevos profesio-</p>	

1-2-3-4-5

nales no docentes pero especializados en el trabajo educativo y formativo con los grupos de alumnos que hoy nos resultan conflictivos.	
7. Los problemas de disciplina y convivencia se solucionarían básicamente con mas medios y materiales en los centros.	
8. Los problemas de disciplina y convivencia se solucionarían con rapidez mejorando las condiciones de trabajo del profesorado, con menos horario lectivo y con reducción de ratios.	
9. Aunque es necesario mejorar las condiciones y medios de trabajo en los centros, es urgente -y posible- tomar iniciativas desde la situación actual y trazar planes de mejora con los medios y los recursos disponibles.	
10. Si se apoyara especialmente a los centros y barrios con mayor diversidad, disminuiría la cantidad de conflictos graves y el tratamiento sensacionalista de los medios de comunicación, lo que permitiría trabajar la disciplina y la convivencia en los centros con mayor tranquilidad y menor presión exterior.	
Los problemas de la convivencia	
1. El profesorado es la víctima fundamental de los problemas de convivencia de un centro.	
2. El alumnado padece más que nadie las problemáticas de convivencia y disciplina en un centro, lo que repercute seriamente no sólo en su rendimiento académico sino en el desarrollo de su personalidad.	
3. Las familias sienten especialmente los problemas de convivencia de un centro, y relacionan la eficacia y la calidad del mismo con el grado en que tales problemas están resueltos y con el tipo de clima de aprendizaje que logran construir.	
4. Después de algunos años de experiencia, uno tiene la sensación de que tanto las familias como el profesorado no nos enteramos del “mar de fondo” que existe en el centro en cuanto a los conflictos de convivencia.	
5. A pesar de los esfuerzos internos del centro, la solución final de los problemas de convivencia depende de soluciones externas que el propio centro no puede controlar.	

1-2-3-4-5

<p>6.-Es urgente y necesario detectar de forma ordenada cuáles son los problemas reales de convivencia, categorizarlos y realizar la planificación para poner en marcha desde dentro del centro soluciones reales y prácticas.</p>	
<p>El centro y su organización</p>	
<p>1. Los centros deberían asumir la planificación de la convivencia como una tarea básica de la que depende la organización de la vida educativa.</p>	
<p>2. La organización de un centro debe estar en función de las necesidades que marque la diversidad del alumnado, lo que se le debe enseñar y cómo hacerlo de manera que les llegue y les motive.</p>	
<p>3. La planificación y organización de un centro viene dada por las circulares de la Administración educativa y las normativas legales, por lo que no pueden explorarse otros modelos alternativos.</p>	
<p>4. El claustro es el eje motor del centro del que depende básicamente la mejora de la convivencia y la disciplina.</p>	
<p>5. La integración del centro y su profesorado en la vida del barrio y de las familias puede permitir avances muy importantes para la solución de problemas de convivencia.</p>	
<p>6. La Comisión de Convivencia y el Consejo Escolar son las estructuras básicas de las que depende la convivencia y la organización de la vida del centro.</p>	
<p>El curriculum del centro</p>	
<p>1. El centro dispone de un proyecto educativo en el que la convivencia y los valores de la ciudadanía responsable aparecen en teoría pero no son trabajados de forma organizada en la vida diaria del aula.</p>	
<p>2. La falta de criterios metodológicos y de evaluación comunes de un centro está en la raíz de la desmotivación del alumnado y del aumento de problemas de convivencia en los centros.</p>	

1-2-3-4-5

3. Con los medios y condiciones de trabajo actuales de los centros no puede modificarse el qué enseñamos y cómo enseñamos.

4. Si no se hace un esfuerzo importante por integrar los contenidos de las diferentes áreas en proyectos comunes que se relacionen con la práctica y hagan significativo el aprendizaje, buena parte del alumnado actual tendrá problemas graves para sentirse atraído por la tarea escolar.

5. Con un currículum teórico que no integre aspectos manipulativos o contextualice las culturas urbanas, rurales, etc., según el contexto del centro, no se puede motivar al alumnado.

6. Todos los alumnos deberían recibir un currículum básico y común aunque el nivel de abstracción y profundidad del tratamiento deba respetar los niveles de diversidad de cada centro, cada aula y el desarrollo individual.

Y ahora... Para terminar

Ordena del 1 al 10 los ÁMBITOS DE MEJORA de los problemas y conflictos de convivencia (recogidos y estudiados por Moreno y Torrego 1999a y 1999b), que el centro debería priorizar por su urgencia y necesidad para la mejora de la convivencia y la disciplina.

Ámbitos de mejora de la convivencia del centro

1º... 10º

1. Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa: autoconcepto y autocontrol, competencia instrumental...

2. Introducir cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos.

3. Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de normas de comportamiento en el aula y el centro.

4. Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos relativos a los temas de convivencia.

5. Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.

1-2-3-4-5

<p>6. Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: interacción verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción.</p>	
<p>7. Desarrollar en todos los miembros (PAS incluido) de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos.</p>	
<p>8. Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación de conflictos, defensor del estudiante, asociaciones , actividades voluntarias, campañas...)</p>	
<p>9. Trabajar con normas de convivencia en el centro y criterios comunes de seguimiento y evaluación ante los incumplimientos, desarrolladas en procesos que surjan desde las aulas.</p>	
<p>10. Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves.</p>	

Bibliografía General

Area, M. y Yáñez, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. *La fase de contacto inicial, Currículum*, 1, pp. 51-78.

Arencibia J. S. (1996): No me hables así,... ¿cómo, señó? La disciplina: lo que queda del choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.): *Trabajar en los Márgenes*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 43-89.

Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Beltrán, J. y Carbonell, J. L. (1999): *Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*, vol. II, Madrid, MEC, Dirección Provincial de Madrid.

Cortina, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 54-56.

Cowie, H. (1998): La ayuda entre iguales, *Cuadernos de Pedagogía*, 270, pp. 56-59.

Clément, V. (1999): Educación para la paz en el sistema escolar. La educación para la paz en la enseñanza primaria. Comunicación presentada en las *IX Jornadas Internacionales de Cultura y Paz*, Guernica.

Escudero, J. M. (1990a): *La formación centrada en la escuela*. Jornadas de estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida, Huelva.

Escudero, J. M. (1990b): *El centro como lugar de cambio educativo; la perspectiva de la colaboración*, Barcelona, Congreso Internacional de Organización Escolar.

Escudero, J. M. Y Moreno J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura.

Escudero, J. M. (1991): *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. Documentación del curso, Madrid, Comunidad de Madrid, (documento inédito).

Fisher, R. y Ury, W. (1996): *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*, México, Hoghton Miffelin Company. (Hay una edición posterior de 2000, Barcelona, Gestión).

- Fullan, M. (1985): "Change process and strategies at the local level", *The Elementary School Journal*, vol. 84, (3), pp. 391-420.
- Fullan, M. (1987): *Managing Curriculum Change at the Crossroads*, London, SCDC.
- Galtung J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- García, R. J., Moreno, J. M., y Torrego, J. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- Guarro, A. (1996): Cultura Democrática, Curriculum democrático y LOGSE, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 13-43.
- Hopkins, D. (1985): *School-based Review*, Leuven, Acco.
- Kilman, R. y Thomas, K. (1975): Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychology reports*, 37, pp. 971-980.
- Lederach, J. P. (1984): *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara. (Nueva edición en prensa bajo el título *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata).
- Lederach, J. P. (1998): *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (1996): El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación*, 63, Barcelona, p.79.
- Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.) (1997): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.
- McCormick, M. M. (1988): *Mediation in the school; an evaluation of the Wakerfield Pilot Peer-Mediation Program in Tucson, Arizona*, Dispute Resolution Papers Series nº 5, Washington DC, American Bar Association.
- Moreno, J. M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, pp.189-204.
- Moreno, J. M. y Torrego, J.C. (1999a): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*, Madrid, UNED, Colección de Educación Permanente.

- Moreno, J. M. y Torrego, J.C. (1999b): Fostering pro-social behaviour in the Spanish school system: a "whole-school" approach, *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 4, 2, Cambridge University, pp. 23-31.
- Ortega, R. (1997): El Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, pp. 143-161.
- Ortega, R. (1999): *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- Revista de Educación, (1997): *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, 313, MEC.
- Rojas Marcos, L. (1996): *Las semillas de la violencia*. Madrid, Círculo de Lectores.
- Ros, J. y Watkinson, A. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.
- Seminario de Educación para la Paz (1994): *Educar para la Paz. Una propuesta posible*, Madrid, La Catarata.
- Torrego, J. C. (1998): Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 19 - 31.
- Torrego, J. C. (2000a) La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro, Tesis Doctoral inédita, UNED.
- Torrego, J. C. (coord.) (2000, b): *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.
- Torrego, J. C. (en prensa): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández, I. (coord.): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Escuela Española.
- Trianes, M. V. (1996): *Educación y competencia Social: un programa en el aula*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Uranga, M. (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en Casamayor (coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó, pp. 143-159.

Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes

Prevenir la violencia desde la escuela. Problemas desarrollados a partir de la investigación/acción

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense
Artículo publicado en la Revista Estudios de Juventud del INJUVE, dentro del monográfico Los jóvenes ante la violencia, en 1998

Resumen

En este artículo se describe el intenso proceso de investigación-acción que se ha seguido para desarrollar y comprobar los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia, recientemente publicados en cuatro libros y dos vídeos. Programas que han demostrado ser eficaces tanto en prevención primaria, con los y las jóvenes que inicialmente no presentaban problemas especiales, en este sentido, como en prevención secundaria, con los y las jóvenes que inicialmente se encontraban en situación de riesgo (por identificarse con la intolerancia y la violencia). La investigación realizada sobre sus características refleja que suele tratarse de jóvenes con problemas de integración en el sistema escolar a todos los niveles (tareas, valores, profesores, compañeros...). Resultado que apoya la necesidad de luchar contra la exclusión también en el sistema escolar para prevenir la violencia. El estudio experimental realizado comparando a los y las jóvenes que participan en los programas con un grupo de control, similar al anterior pero que no participa, demuestran su eficacia para reducir el riesgo de recurrir a la violencia o ser su víctima, y para desarrollar la capacidad de adopción de perspectivas, la tolerancia y la comprensión de los derechos humanos. La valoración que realizan los profesores de educación secundaria refleja que los programas mejoran la integración de todos y todas en el colectivo de la clase, la calidad de la vida en la escuela y la competencia educativa del profesor.

Palabras clave: Tolerancia, Prevención de la violencia, Lucha contra la exclusión, Democracia.

1. Condiciones para prevenir la violencia desde la escuela

Para prevenir la violencia, conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Los programas que aquí se presentan se han basado en el análisis de dichas causas, así como en el de las condiciones que pueden proteger de ellas. Del cual se deduce que para prevenir la violencia desde la escuela conviene (Díaz-Aguado, 1996):

- 1) **Adecuar la educación a las características evolutivas de la adolescencia**, favoreciendo: (Erikson, 1968; Chandler, Boyes y Ball, 1990): 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva; 2) ayuda para afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 3) el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás; 4) y experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel adulto. Para conseguirlo, es preciso dar a los alumnos y alumnas un creciente protagonismo en su propio aprendizaje.
- 2) **Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar**. Para entender la importancia de este objetivo, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965).
- 3) **Distribuir las oportunidades de protagonismo**. Los estudios observacionales reflejan que los niños y adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo e incrementarlo porque con dicho comportamiento obtienen la atención de personas significativas para ellos (compañeros, profesores...); atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo (Coie, 1987; Díaz-Aguado, 1986; 1988; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992).

- 4) **Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos** (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), **afectivos** (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) **y de comportamiento** (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia; puesto que: *1) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual* (Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Schofield, 1982; Glock et al, 1975). Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.
- 5) **Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia**, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles), de naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).
- 6) **Educación en la empatía y el respeto a los derechos humanos**. Para prevenir la violencia es preciso incluir dicho objetivo dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: *1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.* (Díaz-Aguado, 1996 b; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).
- 7) **Desarrollar la democracia escolar**. Con ello se consigue avanzar en los objetivos anteriormente expuestos, y aumentar la eficacia de los profesores en la transmisión de los valores, mejorar la calidad de la vida en la escuela y proporcionar a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de uno de los bagajes más valiosos que ha desarrollado la humanidad: la democracia, bagaje que representa la mejor herramienta contra la violencia (Kohlberg et al., 1974; Kohlberg, 1985; Power y Power, 1992).

2. *Innovaciones educativas para prevenir la violencia*

Los rápidos cambios producidos en la última década pueden aumentar el riesgo de violencia en los niños y adolescentes así como la probabilidad de que dicha violencia se manifieste en las distintas relaciones que se producen en la escuela. Para adaptar la educación a dichos cambios, y mejorar su eficacia en la prevención de la violencia, es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas, transformando la forma en la que se construyen los conocimientos, las normas y los valores que definen la cultura escolar.

Y es que hasta ahora la educación se orientaba en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con lo que los profesores esperaban y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, hoy reconocemos que es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. El incremento de las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la educación secundaria y en relación a los contextos más heterogéneos, refleja la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación.

Uno de los principales objetivos de los programas que aquí se presentan es llevar a cabo los cambios a los que se hace referencia en el párrafo anterior. Para conseguirlo, incluyen cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia:

1) *Discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alum-

nos y alumnas en su propio aprendizaje; 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género....), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

Por otra parte, los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes* (Díaz-Aguado, Dir., 1996), desarrollados en el cotexto de las investigaciones que se describen más adelante, estructuran sus actividades, contenidos y materiales, en torno a siete unidades temáticas, que: comienzan por sus tres componentes básicos (El racismo y la intolerancia, La violencia, Los jóvenes), continúan con temas interculturales (El Pueblo Gitano, Inmigrantes y refugiados) y terminan con una perspectiva universal (Los derechos humanos y La democracia).

3. Investigación-acción en Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes

Los programas que aquí se presentan se desarrollan dentro de un convenio entre la Universidad Complutense, el Instituto de la Juventud, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Ministerio de Educación y Cultura.

La primera de las investigaciones llevadas a cabo sobre estos programas permitió lograr cuatro objetivos básicos: validar los instrumentos de evaluación, conocer las características psicológicas de los jóvenes que se identifican con la intolerancia y la violencia, iniciar el desarrollo de los programas y comprobar experimentalmente su eficacia tanto en prevención primaria como secundaria (utilizando cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y escalas de razonamiento). En esta investigación participaron 8 Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, representativos de sus distintas zonas geográficas. El número de alumnos y alumnas evaluados en esta fase fue de 601. El programa fue aplicado de forma transversal en distintas materias, por un total de 23 profesores, que participaban en el curso de formación en cuyo contexto se desarrollaba el programa.

Los objetivos de una segunda investigación, llevada a cabo en dos institutos con 22 profesores de educación secundaria, también a través de un curso de formación continua, fueron: seguir desarrollando nuevos procedimientos y contenidos, analizar con más profundidad el cambio suscitado por los programas (incluyendo, la valoración de los profesores y profesoras que los aplican, la de los alumnos y alumnas que en ellos participan, y la que resulta de su registro en vídeo), comprobar el impacto que tiene rea-

lizar parte de la formación de los profesores en su propio centro educativo y elaborar documentos audiovisuales para la formación de formadores.

Durante esta segunda fase se registraron en vídeo 18 sesiones con diferentes actividades y contenidos propuestos dentro de los programas, entrevistando al finalizar cada actividad sobre su naturaleza a sus distintos protagonistas. Estas sesiones fueron filmadas por un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana, en colaboración con el cual se realizarán después los tres programas de televisión que se incluyen entre los materiales publicados con el título *Formación de formadores*.

3.1. El papel de la colaboración

La valoración global de los resultados obtenidos en estas investigaciones permite destacar la colaboración como un elemento clave para desarrollar programas de prevención de la violencia, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles:

- 1) *Entre jóvenes*, ya que los cuatro procedimientos básicos incluidos en los programas (discusión, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democracia participativa) tienen en común que incrementan la cantidad y calidad de interacción y cooperación entre compañeros que se produce en la escuela.
- 2) *Entre alumnos y profesores*, puesto que los programas pretenden y logran incrementar también la cooperación entre alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aumentar el protagonismo de aquéllos en dicho proceso y la comunicación entre ambos sobre cómo mejorarlo.
- 3) *Entre profesores*, puesto que tanto la eficacia en la aplicación de los programas como la satisfacción de los profesores al desarrollarlos aumentan cuando colaboran entre ellos.
- 4) *Entre los investigadores y los profesores de educación secundaria*, siendo el curso de formación de profesores coordinado por aquellos y la investigación-acción que a partir de él se desarrolla el contexto idóneo para favorecer dicha colaboración.

Como reflejo de la colaboración entre los profesores de secundaria y el equipo investigador, se incluye a continuación la descripción de cómo fueron seleccionados algunos documentos audiovisuales para elaborar una de sus actividades (*Mensajes contra el racismo*) en una sesión del curso de formación de profesores:

“En la tercera sesión (...) se visualizaron una serie de spots contra el racismo, presentados por diversos Medios de Comunicación al Consejo de Europa en 1995, Año de la Tolerancia. Y se seleccionaron los que se consideraban más adecuados, que han pasado a formar parte del documento titulado Mensajes contra el racismo. Entre los spots no seleccionados cabe destacar, por ejemplo, uno en el que se ve a un hombre que simula ser Hitler,

en una situación ridícula, comprobándose al final que se encuentra en un manicomio. Se consideró : 1) inadecuado tratar de desarrollar la tolerancia con mensajes que ridicularizan a los enfermos mentales; 2) poco conveniente concentrar el mensaje en el rechazo a una persona, con la que además algunos de los jóvenes vinculados con grupos racistas se identifican. Planteándose el riesgo de que si la intervención incidiera directamente contra símbolos de identificación , aunque fueran símbolos de violencia y destrucción como el anteriormente mencionado, resultaría ineficaz, al ser radicalmente rechazada por los alumnos de riesgo. Acordándose, en este sentido, que la intervención debería orientarse de otra forma, más indirecta, tratando de proporcionar a los jóvenes oportunidades que les ayuden a descubrir valores con los que identificarse, proceso que cabe esperar conduzca a medio plazo al abandono de la identidad negativa y de los símbolos que la representan.

(...) Al analizar la conveniencia de utilizar alguno de los programas de televisión realizados sobre estos temas, se planteó descartar todos aquellos en los que el protagonismo se concentrara en grupos o personas que exhibieran su identidad violenta o racista, condición que caracteriza a una buena parte de los programas emitidos sobre estos temas, debido a los posibles efectos negativos que dicha exhibición podría suscitar.

(...) Al seleccionar los (...) documentos anteriormente mencionados se destacó su posible eficacia para lograr uno de los objetivos planteados en la sesión anterior, expresado por uno de los profesores como: "evitar el academicismo y llegar a la médula de los alumnos para hacerles reaccionar". La evaluación de los resultados obtenidos con dichos documentos confirma lo acertado de dicho análisis (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996, pág. 149).

3.2. Utilizando la televisión para prevenir la violencia

El conjunto de los resultados obtenidos en las dos investigaciones refleja la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener para desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas que dichos documentos pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: 1) favorecen un procesamiento más profundo de la información; 2) son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; 3) llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información , entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor); 4) y lograrán un mayor impacto emocional, activando con gran eficacia la empatía. Por ejemplo, en uno de estos documentos, *Qué mala memoria tenemos*, se incluye un spot de televisión en el que aparecen fotografías de antiguos

emigrantes españoles en el momento de despedirse de sus familias y se escucha una canción de la época sobre lo que se siente al alejarse del país de origen. A continuación se presentan algunas entrevistas a antiguos emigrantes españoles (cedidas por TVE), en las que describen la violencia y discriminación que sufrieron en Alemania, muy similares a las que algunos inmigrantes sufren actualmente en España. Este documento audiovisual resulta de gran eficacia para comenzar a trabajar la unidad de *Immigrantes* en el aula, estimulando la adopción de perspectivas histórica, al activar con gran rapidez la empatía hacia los problemas de las personas que han debido emigrar de su país, recordando su similitud con los problemas sufridos hace sólo una década por los españoles.

3.3. La eficacia de las tareas en las que los alumnos hacen de expertos

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas (en colaboración entre investigadores y profesores de secundaria) se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*): elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, seleccionando un spot contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, realizando una encuesta sobre cómo se ven los jóvenes a sí mismos, definiendo el significado de los términos que reproducen los estereotipos hacia determinados colectivos antes de analizar los que da la Real Academia y los que proponen dichos colectivos, o dramatizando una conferencia histórica en la que cada equipo representa a un determinado gobierno.

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el racismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la tolerancia.

3.4. Características de los jóvenes que se identifican con la intolerancia y la violencia

A partir de la evaluación inicial de los 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) realizada en la primera investigación, se llevó a cabo el estudio de las características que diferencian a los que se identifican con la intolerancia y la violencia del resto de sus compañeros y compañeras. Para detectar a los jóvenes en situación de riesgo se tuvo inicialmente en cuenta que manifestaran al menos tres de los siguientes indicadores: 1) disposición a votar a un partido político de ideología explícitamente racista o xenófoba; 2) aprobación de los grupos que promueven acciones violentas contra ciertas minorías; 3) alto acuerdo con creencias intolerantes y fuerte rechazo a relacionarse con los grupos que

sufren más el racismo y la xenofobia; 4) y una insolidaridad extrema. Los tres primeros criterios fueron evaluados a través de las respuestas a un cuestionario estructurado y el cuarto a través de una escala del razonamiento moral.

Los jóvenes seleccionados a partir de dichos criterios se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

3.5. Comprobación experimental de la eficacia de los programas

La verificación experimental de la eficacia de estos programas se llevó a cabo sobre 601 jóvenes, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un profesor.

Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los jóvenes detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros, los cambios que se resumen a continuación:

- 1) **La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia**, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad, incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación). Como reflejo de dicho cambio cabe considerar el caso de Cesar (el nombre no corresponde al real para garantizar su anonimato). Antes de participar en los programas, César refleja: tener miedo

a su futuro, estar orgulloso de ser violento y desear que España vuelva a ser una dictadura. Entre los modelos de identificación y personas a las que admira menciona al grupo de amigos con los que, en situaciones que deberían ser de ocio, ejerce la violencia.

César (16 años) antes de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Agresividad he tenido siempre mucha. Soy muy agresivo. Es como un instinto. Cuando estoy agresivo no pienso. Cuando pegaron a un amigo mío no pensé. Cogí una piedra, me fui a por ellos y al primero que vi le metí un puñetazo. Si tienes algo en la mano, pegas más fuerte. Se metieron los ocho encima de mí. Uno me cogió la espalda y me pusieron una navaja. Otro le dijo que no me rajara y le quitó la navaja. Yo me llevé todas las tortas hasta que llegaron mis amigos y nos pegamos, me sacaron de ahí, se empujaron. Cogí a uno de ellos y le dije: como vuelvas a pegar a alguien, voy a tu casa y te mato... Si alguna vez los de ETA le hacen algo a alguien de mi familia, voy a los de Herri Batasuna y les pego a todos un tiro, porque no me puedo controlar, en situaciones así no me controlo... Hay cosas que no se pueden arreglar hablando, por ejemplo si te incitan: no se puede hablar cuando, por ejemplo como pasó el otro día, que un "moro" se puso en un partido de fútbol Real Madrid- Athletic un chandal del Barcelona cerca de unos skinhead; estaba provocándoles. Yo soy ultra y estaba con los skinhead. Le pegaron en el metro porque se lo merecía. Además de su raza encima provocaba, es un inmigrante ilegal que además estaba provocando. Se tenía que haber ido a otra parte, él se lo buscaba.... Yonkis, homosexuales, gitanos, son la escoria de España.... Si me incitan, entonces está justificada la violencia. Me dan rabia por la raza, porque si no son de aquí (los moros o los gitanos), entonces te incitan y te molestan más... También se puede pasar de ellos, pero yo no puedo. Es un nervio, si pasas se van a hacer los dueños. Es como tu padre: que no hagas esto, y te pega para que aprendas. Pues con los otros igual, es ley de vida.

Después de participar en el programa, Cesar manifiesta cambios muy importantes en su relación con la violencia; pasando de conceptualizarla como un valor del que parecía sentirse orgulloso a verla como un problema que es preciso superar. Al mismo tiempo, los programas parecen haberle enseñado a tener en cuenta el respeto a los derechos humanos como criterio de justicia básico y a considerar la tolerancia como un valor deseable en la construcción de su identidad. Cambios que cabe relacionar con el hecho de que haya dejado de identificarse y ocupar su ocio con el grupo de jóvenes violentos que mencionaba en la primera entrevista.

César (16 años) después de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unas semanas en una clase. Se hicieron preguntas sobre las dictaduras. En las dictaduras no se respetan los derechos humanos... pero, en realidad, ahora tampoco se respetan. Yo sentí agresividad. *¿Cómo resolviste la situación?* Intenté que el profesor cambiara de tema, porque si no me iba a poder callar. *¿Habría otras soluciones mejores?* Pegarse no me parece una buena solución. Sería mejor hablando. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esta situación?* También podría haberme callado, pero lo que ocurre es que no me puedo callar... Me cuesta mucho controlarme. Lo que estamos trabajando en clase me está sirviendo para mucho, ya que ahora comienzo a controlarme mejor, porque estoy empezando a ser más tolerante. Esto es muy importante. Antes me hubiese levantado y hubiera insultado al profesor.

- 2) **El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los jóvenes piensan, sienten y en su disponibilidad para relacionarse, con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia.** La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más frecuencia el racismo y la intolerancia (el Pueblo Gitano y los inmigrantes). Como reflejo del incremento de la tolerancia que los programas favorecen, se incluye a continuación un extracto de la entrevista sobre El Pueblo Gitano realizada antes y después de participar en ellos a un joven con actitudes inicialmente muy intolerantes.

Antonio (16 años) antes de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* Hay diversos tipos, hay gitanos trabajadores como cualquier español, pero casi todos son verdaderos insociables, que lo único que traen es miseria y problemas, problemas étnicos, de drogas, suciedad, robos, hacinamiento. *¿Por qué son así?* La mayoría se han acostumbrado a vivir así y son prácticamente incambiables. Son diferentes al resto de la gente. Les gusta vivir así. Algunos, unos pocos, han preferido ser gente trabajadora y normal. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* La mayoría traen problemas, el resto son trabajadores.

Antonio (16 años) después de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* En general, yo no entiendo su forma de vivir pero acepto que vivan así. Creo que son intrigantes por venir de donde vienen, por sus costumbres, sus raíces, su forma de ser. No estoy diciendo que no me gusten. No les entiendo, pero les acepto. Tienen un legado his-

tórico importante que les viene de siglos atrás. Yo no viviría como ellos, porque mis costumbres son otras pero acepto las suyas. *¿Cómo sabes que son así?* Por los medios de comunicación y por las clases de filosofía. Me han parecido educativas y hemos aprendido como son. Yo tenía una opinión más negativa, de que vienen aquí solo a divertirse y a la buena vida, pero me he dado cuenta de que tienen un legado importante y una cultura. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* No, es como todo. Cada uno es como es. El tópico que dice que todos están cortados por el mismo patrón no es cierto, solo se parecen en su tez.

Antes de participar en los programas, Antonio describe al colectivo gitano en términos muy negativos, haciendo referencia a estereotipos que tiende a generalizar. No es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo y tiende a atribuir los estereotipos a causas que se derivan de forma casi automática de la pertenencia al grupo étnico (*“les gusta vivir así”*), ignorando la influencia del contexto y de la historia. Al mismo tiempo que cuestiona fuertemente la posibilidad de cambio (*“son prácticamente incambiables”*).

Después de participar en los programas, Antonio deja de utilizar atributos negativos o estereotipos para describir al Pueblo Gitano, comprende mejor que las diferencias son relativas y es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo. Haciendo, además, referencia, a la peculiaridad cultural e histórica del Pueblo Gitano. Por último, hay que destacar la valoración que hace del programa llevado a cabo en su aula y como éste ha favorecido un cambio de actitud.

- 3) **Empatía y comprensión de los derechos humanos.** De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su conceptualización de la justicia. Se incluyen a continuación las respuestas de dos jóvenes a estos dilemas antes y después de participar en los programas. En el primer dilema (perteneciente a la Escala de Razonamiento Moral de Kohlberg) se contraponen el derecho a la vida (amenazado en una mujer a punto de morir) con el derecho a la propiedad (de un farmacéutico que de forma abusiva incrementa el precio de un medicamento).

Javier (17 años) antes de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque Enrique quiere mucho a su mujer y por tanto debería robarla. Viendo que el médico es un carero y la vende cinco veces más cara. *Si Enrique no qui-*

*siera a su mujer, ¿debería robar la medicina?*No, porque sería la forma más fácil de librarse de su mujer. *¿Debería robar por un extraño?*No, porque no le conoces de nada a ese extraño y no te ibas a arriesgar a que te cogieran por coger una medicina que va a curar a un extraño. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?*Sí, porque el fármaco no es de él y robar es un delito y él lo sabe.

Javier (17 años) después de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?*Sí, porque la vida de una persona es más importante que el dinero. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?*Enrique debería, por lo menos, intentarlo, ya que aunque no quiera a su mujer, debe respetar la vida humana. *¿Debería robar por un extraño?*Sí, porque ante todo hay que valorar la vida de cualquiera, sea un extraño o conocido. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?*No, porque la vida humana es más importante que cualquier otra cosa.

Antes de participar en los programas, Javier razona desde una perspectiva básicamente individualista e instrumental, supeditando el deber de salvar la vida de la mujer a los intereses y sentimientos del protagonista, deber que modifica si no la quiere o no la conoce, debido al riesgo de sufrir consecuencias negativas y a la ausencia de consecuencias positivas. Después de participar en los programas, Javier justifica su juicio moral en función del deber de cuidar y ayudar a todos los seres humanos (incluso a los extraños), y del superior valor de la vida humana sobre cualquier consideración materialista. Criterio que, aunque exprese en una de sus formas más simples, representa un considerable avance en la comprensión de los derechos humanos universales respecto al razonamiento manifestado antes de participar en los programas.

Como ejemplo del desarrollo de la solidaridad y la empatía que los programas favorecen, se incluyen a continuación las respuestas de una joven al prantearle un dilema sobre qué debería hacer un juez ante la situación de un hombre que se ve obligado a emigrar de su país y a entrar a un país europeo sin pasar por la frontera para intentar salvar la vida de su mujer.

Isabel (14 años), antes de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?*Obligarle que vuelva a su país, porque estaba trabajando ilegalmente. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Devolverle a su país. Para que trabaje ilegalmente en un país que no es el suyo, que se vaya a su país, que en los demás países ya hay bastantes estafadores. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Sí, porque ya que vienen a un país que no es el suyo, que cumplan las leyes. *¿Deben*

los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? No. Cada país tiene sus pobres, no tienen por que coger los pobres de los demás. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Que le está robando un puesto de trabajo a un compañero suyo, que a lo mejor necesita el trabajo para poder vivir.

Isabel (14 años), después de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Dejarle trabajar porque tiene que ganar dinero. Y si en su país no puede... Además, un español puede estar allí. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Debía seguir trabajando aquí, porque puede haber españoles en otros países. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Según, depende de lo que estén trabajando y en las condiciones que se encuentren. *¿Debe impedirse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No, porque eso debilitaría la cultura de nuestro país. *¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro?* Sí, porque normalmente cogen los trabajos que nadie quiere y son mal pagados.

Antes de participar en los programas, Isabel se manifiesta muy insolidaria y con escasa capacidad de adopción de perspectivas, preocupándose solamente por una de las perspectivas en conflicto, e ignorando todo lo que afecta a la situación del inmigrante y a su mujer a punto de morir, de los que sólo parece tener en cuenta su situación de ilegalidad. Después de participar en los programas, comienza a desarrollar esquemas que favorecen una mejor adopción de perspectivas, y que empieza a comprender la reciprocidad que puede existir entre ellas.

3.6. Evaluación de los programas por los profesores que los aplican

La valoración que los profesores hicieron de los programas en la segunda investigación (en la que parte de la formación de los profesores se llevó a cabo en su propio centro educativo) permite destacar su eficacia para:

- 1) **Favorecer el desarrollo de los jóvenes**, especialmente en : la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.
- 2) **Mejorar las relaciones que se establecen en la escuela**; especialmente entre los alumnos, favoreciendo la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos y profesores; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.

- 3) **Mejorar la competencia general del profesor**, al permitirle: conocer mejor a los alumnos, poder responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia, y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

Bibliografía General

- Bjorgo, T.; Witte, R. (1993) (Eds.) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- Chandler, M.; Boyes, M.; Ball, L. (1990) Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370395.
- Coie, J. D. (1987) *An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*. Society for research in child development, Baltimore: MD.
- Colby, A.; Kohlberg, L. et. al. (1987) *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Coleman, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Conger, J.; Miller, W.; Walsmith, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: Mussem, J.; Conger, J; Kagan, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1988) *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. CIDE, Informe de investigación inédito.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia*. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos. Madrid: Universidad Complutense.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Baraja, A. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen cuatro: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J.; Segura, M.P.; Royo, P. Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971 (fecha de la primera edición en inglés: 1968).

Glock, C., Wuthnow, R., Piliavin, J.; Spencer, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New York: Harper and Row.

Glueck, S.; Glueck, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.

Hertzlazarowitz, R.; Miller, N. (1992) (Eds.) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Hutchinson, F. (1996) *Educating beyond violent futures*. New York: Routledge.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclee de Brouwer: Bilbao).

Kohlberg, L.; Kauffman, K.; Scharf, P.; Hickey, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.

McCordk, J.; Trembaly, R. (Eds.) (1992) *Preventing antisocial behavior*. New York: Guilford Press.

Power, C.; Power, A. (1992) A rapt of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21,3, 193-205.

Roff, M.: Wirt, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.

Rosenfield, D. y Stephan, W. (1981) Intergroup relations among children. eN: Brehm, S. et al (Dirs). *Developmental Social Psychology*, New York: Oxford University Press.

Schofield, J. (1981) Complementary and conflicting identities : images and interaction in an interracial school. En: S. Asher y J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Smith, P.; Sharp, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge,

Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes

Condiciones para mejorar la convivencia educativa

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología Evolutiva de la Educación de la Universidad Complutense

Las investigaciones que hemos venido realizando durante dos décadas sugieren que para mejorar la convivencia escolar es preciso: 1) adaptar la educación a los problemas y necesidades que plantean los actuales cambios sociales, dando al alumnado un mayor protagonismo en su propio aprendizaje y desarrollando las normas de convivencia a través de la democracia participativa; 2) incorporar innovaciones de enseñanza-aprendizaje que mejoren la eficacia educativa en la lucha contra la exclusión, distribuyendo el protagonismo académico y desarrollando en todos los alumnos y alumnas las habilidades que les permitan progresar y tener éxito y reconocimiento en el aula; 3) y extender las dos condiciones anteriores a todas las relaciones y papeles que los niños y adolescentes desempeñan en la escuela; puesto que a través de cada actividad y relación que en ella establecen se transmiten y aprenden unos determinados valores que deben ser coherentes con los que se pretende enseñar.

Adaptar la educación a los actuales cambios sociales

La actual Revolución Tecnológica provoca cambios de tal magnitud en todas las esferas de nuestra vida (familia, trabajo, ocio...), que simbólicamente resulta acertada su coincidencia con el cambio de milenio; con la representación del fin de una época y el comienzo de otra. Cambios que se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre: 1) la dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible; 2) la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas; 3) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad; 4) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada

vez más grave de aislamiento y exclusión social. Conviene recordar que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separándoles del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, incrementando la vulnerabilidad de los niños, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los problemas más graves protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja, por ejemplo, que reproducen guiones imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una *información destructiva* a la que hasta ahora no tenían acceso. Una de las tareas de la educación en valores es proteger contra estos nuevos riesgos.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

Para adaptar la educación a las exigencias de la sociedad actual, y mejorar la convivencia escolar, es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; incluyendo las siguientes acciones:

- 1) Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la exclusión y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad..
- 2) Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

- 3) Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Mejorar la calidad de las relaciones que establecen en la escuela y erradicar la exclusión

La calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores y compañeros) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender y para enseñar. La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de la educación en valores, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar, por ejemplo, solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes; difícilmente puede educar en estos objetivos un profesor que no manifieste respeto hacia sus alumnos. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

Hasta ahora la escuela se orientaba en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con lo que los profesores esperaban y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, hoy reconocemos que es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. El incremento de las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la educación secundaria y en relación a los contextos más heterogéneos, refleja la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación.

Las investigaciones que hemos realizado sobre estos temas, y que se recogen en los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (1996) nos han llevado a utilizar cuatro procedimientos, que adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir a educar en valores y a mejorar la convivencia escolar (la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa). Estos cua-

tro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, valores, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género....), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

De los cuatro procedimientos anteriormente mencionados, cabe destacar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, como el más relevante y generalizado para eliminar el comportamiento disruptivo en las aulas en las que la convivencia se haya muy deteriorada. Entre las razones que nos llevan a dicha conclusión cabe destacar las siguientes:

- 1) Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de exclusión e intolerancia que se produce en la escuela. La mayoría de los profesores carece de recursos de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar dichas oportunidades. La aplicación del aprendizaje cooperativo crea un contexto que favorece la adquisición de dichos recursos, especialmente cuando se lleva a cabo de forma cooperativa entre varios profesores.
- 2) Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto..., objetivos fundamentales de la educación en valores. Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos los niños.
- 3) Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar los valores anteriormente expuestos cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos; y parece producir el efecto contrario cuando no se dan dichas oportunidades, que conviene por tanto promover .

En el cuadro uno se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para educación primaria (Díaz-Aguado, 1992, 1994,b); y en el cuadro número dos el programa de educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Como reflejo de la eficacia que los *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996) pueden tener para mejorar la convivencia escolar incluso en contextos en los que ésta se había deteriorado de forma muy preocupante, cabe destacar el cambio experimentado en una de las aulas que participaron en una investigación todavía inédita, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta (hacia profesores y compañeros). Se incluyen a continuación las descripciones realizadas por tres de dichos alumnos. De las que cabe destacar sobre todo la valoración que hacen del trabajo cooperativo en equipos heterogéneos:

Manuel (antes de participar en los programas) “Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen . podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del colegio qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no.

Manuel (después de los programas, en los que participó de forma intermitente) : “El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. ¿Por qué te expulsaron? Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir”.

Jorge (después de participar en los programas): El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

Jaime (antes de participar en los programas): *¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.

Jaime (después de participar en los programas): El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. *¿Qué te parece cómo se han formado los grupos?* A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo trabaja?* Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. *¿Quién se lo dice?* Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más.

Cuadro Uno

Modelo de aprendizaje cooperativo
para contextos heterogéneos de enseñanza primaria

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.
- 3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- 4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos
 - Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
 - Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

Cuadro Dos

Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria
incluido dentro de los programas de educación para la tolerancia
y prevención de la violencia en los jóvenes (1996)

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.
- 3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información.
 - Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).
- 4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

- 5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una doble perspectiva :
- .-Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
 - .-Por el grupo de aprendizaje cooperativo , al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

Referencias Bibliográficas

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y un vídeo.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes*. Cinco volúmenes. Madrid. ONCE.

Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

Díaz-Aguado, M. J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-73.

Díaz-Aguado, M. J. (1999) Igualdad y diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2, 115-140.

Díaz-Aguado, M. J. ; ANDRES, M.T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2, 140-200.

Díaz-Aguado, M. J. ; MEDRANO,C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

Educación y competencia social: un programa para el aula Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria

Impacto de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la clase y del centro

M. Victoria Trianes Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga.

1. El papel de las relaciones interpersonales en la educación escolar

La convivencia cotidiana, el clima de la clase, las relaciones sociales entre los agentes educativos y los alumnos, entre si, son aspectos claves para la labor que la educación reglada obligatoria quiere desarrollar en el alumnado: formarlos en conocimientos necesarios para ocupar puestos laborables útiles a la sociedad, pero también educarlos como personas, con valores, actitudes y comportamientos favorables para la paz, y para la solidaridad entre los pueblos.

Desde luego, las relaciones sociales de calidad, tienen una consecuencia directa sobre la calidad del trabajo que se desarrolla en el centro educativo. Las relaciones sociales entre los educadores, así como entre los alumnos, punto de vista en el que nos centraremos en este artículo, son conceptualizadas en términos de clima social. Un buen clima en un centro supone el sustrato en el que se pueden alcanzar objetivos importantes en cuanto al aprendizaje de los alumnos, su formación humana, y el propio desarrollo profesional de los docentes. Se ha señalado que uno de los inconvenientes más frecuentes que impide al centro escolar cumplir objetivos de enseñanza de calidad, es la existencia de problemas en las relaciones interpersonales, problemas que suelen ser de dos tipos: a) comportamientos indisciplinados, y b) violencia interpersonal.

Unas relaciones interpersonales de calidad son el caldo de cultivo para lograr unos aprendizajes eficientes en las materias escolares diversas, y para lograr la formación cultural

que deseamos para nuestros alumnos. Teorías del aprendizaje de gran potencia han señalado cómo se genera el conocimiento, en la interacción con contextos sociales competentes, capaces de promover y enseñar habilidades superiores de razonamiento, solución de problemas, estrategias de estudio y de procesamiento de información. Las influencias sociales son esenciales en el proceso de adquisición de conocimientos, para aportar destrezas, y para que un sujeto llegue a ser competente en el uso de estrategias para aprender y pensar. En el contexto de una relación interpersonal amistosa, de respeto y apoyo, se facilita el aceptar puntos de vista, comprender alternativas que se presenten, explorarlas, coordinar las necesidades propias con las necesidades de trabajar juntos para resolver una tarea (Forman, 1992).

Las relaciones sociales son también importantes para la educación de objetivos del dominio afectivo y social, es decir, contribuyen a un desarrollo armonioso y saludable. La competencia social se define como procesos cognitivos, sociales y afectivos que sustentan relaciones interpersonales de calidad, con resultados importante para la persona. Waters y Sroufe (1983) la definen como la capacidad de utilizar recursos personales y del entorno para conseguir resultados positivos para el desarrollo. Entre estos resultados positivos, en la infancia y adolescencia, destacamos la aceptación de los iguales y la valoración positiva de los agentes educativos. Unas relaciones sociales de calidad son el contexto para aprender habilidades sociales importantes para la vida, así como prestan apoyo frente al estrés y a la adversidad, y proporcionan sentimientos de aceptación que permiten incrementar la autoestima. La cultura del grupo de iguales produce conocimiento y prácticas que son transformadas gradualmente en las habilidades y conocimiento necesario para participar en el mundo adulto (Corsaro y Rizzo, 1988).

Decimos que un alumno es competente socialmente cuando agentes educativos significativos lo califican como eficaz para completar y resolver tareas sociales relevantes (Dodge, 1986). Estas valoraciones positivas suelen estar basadas en comportamientos observables para los educadores e iguales, que constituyen el nivel comportamental de la competencia social (Cavell, 1990). Existen además, habilidades concretas cognitivas, comportamentales y emocionales, que sustentan y dan forma al comportamiento juzgado competente. En el apartado siguiente hablaremos de estas habilidades sociales concretas.

Además, el área de la competencia social está relacionada con otras áreas del desarrollo como el desarrollo moral, o el autoconcepto. En cuanto al desarrollo moral, aunque ha sido considerado un dominio diferente del social (Turiel, 1983), consideramos que ambos dominios se necesitan y enriquecen mutuamente. Así, la educación que persi-

que valores cívicos y socio-convencionales, se ve enriquecida por la educación que se dirige a enseñar valores mínimos universales. Dicho de otra manera, no serviría de nada educar alumnos competentes socialmente, que luego utilizaran sus habilidades para manipular, agredir a otros alumnos u otros comportamientos no éticos.

En cuanto al autoconcepto y construcción personal, en alumnos de primaria y de secundaria, la competencia social es una parte del autoconcepto, formado, además, por experiencias de éxito en cuanto a competencias cognitivas, físicas y del Yo (Harter, 1982). Un número de investigaciones han estudiado el autoconcepto y la competencia percibida como función de la aceptación de iguales. La investigación muestra que alumnos que presentan alta autoestima y autoeficacia, son percibidos como más hábiles socialmente (Rosenberg, 1965; Durkin, 1995) y, al mismo tiempo, los niños que sufren baja aceptación de los compañeros, suelen presentar baja autoestima (Boivin y Bejín, 1989; Rubin, Hymel, LeMare y Rowden, 1989), y, particularmente los rechazados no agresivos, suelen percibir sentimientos de soledad (Hymel y Franke, 1985; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990). En este proceso, el comportamiento es valorado por agentes externos (profesores y compañeros) en una perspectiva a largo plazo, en la que se le va asignando una reputación al alumno o alumna. Esta valoración externa va impactando en el propio alumno. Además, éste, también valora sus resultados por comparación con los compañeros.

2. Habilidades sociales componentes de la competencia social

Aunque las habilidades sociales son muchas y situadas a distintos niveles: comportamiento, pensamiento y emociones, vamos a referirnos, aquí, a cuatro habilidades sociales relevantes para la educación de alumnos, futuros ciudadanos pacíficos, cooperadores y solidarios. Son las habilidades de solución reflexiva de problemas interpersonales, la negociación, el comportamiento de ayuda/ cooperación, y la conducta solidaria. En nuestros programas de intervención hemos trabajado estas habilidades por ser complejas, y mover, al mismo tiempo, otros importantes aspectos del desarrollo infantil y adolescente. También por tener una clara relevancia para el mundo de la educación, estando presentes en los propios currícula de los distintos niveles educativos. Las comentamos en el siguiente resumen:

- Las *habilidades de solución constructiva de problemas interpersonales*, es un amplio área de trabajo que investiga los procesos y mecanismos que se ponen en juego en la resolución de conflictos que aparecen en la convivencia cotidiana, buscando la prevención de problemas de conducta y sociales en niños y adolescentes.
- La *negociación* ha sido considerada una estrategia sofisticada de resolución de conflictos, que requiere estadios superiores de razonamiento (Selman, 1981; Youniss,

1980). Es una habilidad clave en los procedimientos para ejercer mediación en conflictos, que se enseñan hoy en los programas de mejora de la convivencia.

- Otro conocimiento relevante, hoy, es el aprender a *trabajar cooperativamente*. Los medios de comunicación señalan el contexto de colaboración y cooperación como el más indicado para abordar las demandas complejas de conocimiento en las sociedades avanzadas, en la gestión de los nuevos avances científicos y tecnológicos, tanto en el mundo de la ciencia como en el de la empresa. Preparar a los alumnos para saber trabajar en grupos cooperativos es una de las demandas de las sociedades actuales. La investigación sobre los efectos del aprendizaje en grupos cooperativos ofrece numerosos resultados que prueban su impacto positivo en el aprendizaje académico, en la motivación hacia el aprendizaje, en el aprendizaje de formas de discusión y conflicto cognitivo, así como formas de cooperación y ayuda para conseguir metas compartidas. La cooperación tiene una fuerte influencia para incrementar las relaciones interpersonales así como el apoyo social entre sus miembros (Johnson y Johnson, 1990), y para mejorar el clima de la clase (Zahn, Kagan y Wideman, 1986).
- El *comportamiento prosocial* en todas sus manifestaciones; compartir, ayudar, consolar, defender a alguien, etc. es un importante objetivo educativo porque presenta beneficios, no sólo para el desarrollo personal del propio alumno, sino para la cohesión del grupo y el bienestar en el entorno social (Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang, 1995). El comportamiento prosocial de ayuda y cooperación aparece como parte de las situaciones cooperativas (Nelson-Le Gall, 1992; Webb, 1992). En estos contextos se facilita el aprendizaje de comportamientos de dar y recibir ayuda, porque, además, en ellos se valoran estos comportamientos. Otro objetivo importante de los programas educativos es el comportamiento altruista, orientado a trabajar en beneficio de otras personas.

3. Problemas de las relaciones sociales en la escuela.

Vamos a dividir este apartado en varias partes. En primer lugar, centrados en los problemas de alumnos individuales, hablaremos de los problemas originados por conducta social deficitaria, y también, por conducta agresiva o disfuncional. La conducta agresiva y antisocial es la fuente principal de problemas de disciplina en un centro educativo. Constituye, además, un riesgo grave, para el alumno, que puede ver perdidas oportunidades de desarrollo y bienestar por su conducta problemática. Además, jóvenes, con conducta antisocial, constituyen también un peligro para las comunidades en las que viven, estando, como grupo, más representados en problemas de drogas, delitos violentos y crímenes. Hablaremos, en segundo lugar, brevemente, de los problemas de indisciplina, tomando la perspectiva del centro. Y por último, comentaremos brevemente también, puesto que esto se hablará con más detalle en otros artículos en este

mismo volumen, la conducta bullying, llevada a cabo por alumnos matones, con apoyo del grupo, contra alumnos victimizados.

3.1. Problemas individuales de la conducta social por exceso o defecto

Las conductas sociales problemáticas se han clasificado, funcionalmente, en conductas sociales por defecto y por exceso. Entre los problemas por defecto estarían (Asendorpf, 1993; Cillessen, Van Ijendoorn, Van Lieshout y Hartup, 1992; Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995):

- el *retraimiento social*, supone que el alumno no muestra suficiente acercamiento o respuesta a las interacciones y demandas de sus compañeros. Ello puede ser por causa un *déficit de habilidad*, es decir, por no haber aprendido la habilidad que subyace al comportamiento competente, o bien un *déficit de ejecución*, es decir, el alumno posee la habilidad pero no la muestra, debido a que el problema está en otro elemento (p.e. valores) o bien a que una emoción interfiere con la puesta en marcha de la habilidad (p.e. ansiedad social). Este tipo de alumno no muestra inadaptación, y sus dificultades pueden pasar desapercibidas para el profesor, aunque más difícilmente para los compañeros de clase.
- La *timidez*, es otro comportamiento por defecto, que es definido como un patrón de conducta caracterizado por déficit o inadecuación de relaciones interpersonales, y una tendencia estable de escape o evitación del contacto social con otras personas, en diversas situaciones sociales (Monjas, 2000). Sus causas y tipos son heterogéneos. Estos alumnos no suelen atraer la atención de los profesores ni crear problemas en la dinámica de la clase, sin embargo, la timidez y el retraimiento en la infancia y adolescencia pueden suponer riesgo de padecer, posteriormente, problemas internalizados (como problemas emocionales) y de personalidad.
- *El aislamiento*. Este caso es diferente de los dos anteriores, los compañeros rechazan la interacción con el alumno y lo marginan activamente. Se distinguen dos casos de aislamiento debido a rechazo: *rechazado-agresivo*: alumnos de primaria o secundaria, agresivos y molestos para los demás, caso del que hablaremos a continuación; y *rechazado-inhibido*, en este caso, siempre un pequeño porcentaje de los rechazados, el alumno se muestra inhibido, con baja interacción con los demás, y suele sufrir sentimientos de soledad, y tener riesgo de problemas internos (p.e. depresión).

En el caso de la conducta problemática por exceso, vamos a comentar la conducta agresiva y antisocial. La conducta agresiva puede diferenciarse en (Dodge, 1991): *reactiva*, es decir, en respuesta a una provocación, y *proactiva*, es decir, dependiente de objetivos que se marque el alumno. La conducta agresiva depende de los criterios y valores sociales y culturales que la regulan. Por ejemplo, está mejor visto, en nuestra cul-

tura, una agresión en respuesta a una provocación, que si se produce en beneficio del sujeto, en un conflicto de intereses. Las peleas físicas son una forma muy frecuente de solucionar conflictos entre iguales en edades infantiles, en todo tipo de niños (Vermande, Van-Den-Oord, Goudena y Rispens, 2000) A medida que el alumno madura va socializando la agresividad, y empleando medios indirectos y verbales, preferentemente a agresiones físicas directas. En la educación primaria debe ir disminuyendo la tasa de conductas agresivas inadecuadas para resolver problemas interpersonales, por lo que aquellos alumnos que no la disminuyen, pueden empezar a presentar riesgo de conducta antisocial en la adolescencia (Ialongo, Vander-Kiernan y Kellam, 1998; Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil, 1995).

En la adolescencia se supone que la expresión agresiva se diversifica. Algunos autores (Deffenbacher y Swaim, 1999) proponen tres dimensiones: *verbal*, dentro de cuya categoría consideraríamos el hablar mal de otro, ofender o insultar, poner motes, y hablar con otros alumnos para enemistarlos; *física dirigida a personas*, cuyas manifestaciones son conocidas como pegar, golpear con objetos, apuñalar, o molestar con empujones, tortas al pasar, golpes, etc.; y *dirigida al entorno* donde entraría el daño a propiedades y el vandalismo. En la adolescencia se emplea más la manifestación verbal que física, y sobre todo en las chicas, que la adoptan como vía preferente de expresión de enfado y cólera.

La conducta antisocial es una conducta agresiva, que no se ajusta públicamente a las normas sociales y reglas del contexto, y genera dificultades y problemas no sólo en el entorno, sino para el propio alumno, que es considerado problemático y presenta riesgo de problemas posteriores. Su diagnóstico es, no obstante, complejo. Señalemos la influencia de aspectos culturales como los usos de relación entre los adolescentes. Pueden preferir las peleas abiertas al comportamiento insidioso de molestar y hablar mal de alguien (Pakaslahti, Keltikangas-Jaervinen, 1998). Además, hay que tener en cuenta que las normas que regulan la conducta agresiva interpersonal varían ampliamente en distintos grupos sociales o culturas, y dependiendo de características de los sujetos como edad, género, y otras (Trianes, 2000).

3.2. Indisciplina

Vamos a referirnos a la indisciplina como un problema de convivencia de índole escolar, aunque a veces, está motivada, en origen, por alumnos concretos indaptados escolarmente, a los que no interesa el aprendizaje escolar y buscan otro tipo de actividad que es disruptiva para la marcha de la clase. La indisciplina supone un problema de la convivencia típicamente percibido por los profesores, (Iglesias, 2000) pudiendo señalarse los siguientes:

- 1) Agresiones graves que constituirían delitos castigados y perseguidos.
- 2) La indisciplina, como desacato al reglamento interior, que se produce cotidianamente.
- 3) Falta de civismo, que son ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.
- 4) La indiferencia hacia el profesor y el curriculum, que se hace a veces con ostentación, que supone un malestar para los profesores y un entorpecimiento de la marcha de la clase.

Seguramente todos, excepto el primero, podrían ser entendidos como problemas de disciplina. Aunque este término ha sido concebido de distintas maneras a lo largo de los últimos 50 años, vamos a centrarnos en la perspectiva humanista que consideramos la más coherente e integradora que haya tratado el constructo *clima de la clase* en relación con los procesos de aprendizaje cultural. Destaca el valor de la empatía y la aceptación de la otra persona en las relaciones interpersonales en la clase. Señala que estudiantes y profesores se ven impactados por un clima empático de aceptación, y se sienten valorados y aceptados como personas. El efecto supone que sienten afirmados en su propia existencia como personas autónomas y valiosas para sí mismos y para los demás (Vanaerschot, 1997).

También la llamada disciplina democrática (Gómez, Mir y Serrats (1997), trabaja por conseguir climas de clase positivos, en los que los alumnos se impliquen, participando en su marcha cotidiana. Se define como racional y no arbitraria, y persigue los siguientes objetivos: a) la socialización, en el sentido de aprendizaje de los criterios, valores, usos sociales relativos a las relaciones humanas en una cultura determinada; b) la madurez personal, objetivo relacionado con el desarrollo de autocontrol y de autorregulación; c) la interiorización de normas y d) la seguridad emocional.

3.3. El fenómeno bullying

Vamos ahora a centrarnos en la relación del clima de la clase con el tema de la violencia escolar. Este fenómeno se ha conceptualizado recientemente, y constituye una preocupación importante entre el profesorado, la sociedad y las políticas educativas de numerosos países (Trianes, 2000). Los episodios de violencia atentan contra el clima de la clase y contra la función de seguridad que debe ofrecer el centro educativo para poder cumplir sus objetivos de educación y aprendizaje. La detección y denuncia de episodios de violencia en las escuelas ha ido en crecimiento en los últimos años, en EEUU y Reino Unido (Berthold y Hoover, 2000), pero también en otros países europeos (Smith, Morita, Junger-Tass, Olweus, Catalano y Slee, 1999) y, últimamente, tam-

bién en el nuestro (Ortega y Mora, 1999; Informe del Defensor del Pueblo, 2000). Han sido los escandinavos los primeros en definir el fenómeno, su incidencia, y proponer programas de intervención en la escuela, refiriéndose más concretamente al fenómeno del *bullying*⁽¹⁾ (p.e. Olweus, 1987). Luego, el mayor peso de la investigación lo llevó el Reino Unido, y, en los 90 los estudios se han generalizado a otros países centroeuropeos y mediterráneos, incluido España.

La violencia escolar es un fenómeno complejo y multicausado que no puede describirse brevemente. Sus causas, según el enfoque ecológico y contextual (Bronfenbrenner, 1997) están en la compleja interacción entre factores más próximos como las características psicológicas de agresores o víctimas o sus familias, los amigos, los contextos educativos, el barrio, etc. hasta los más remotos como son los recursos económicos y educativos proporcionados por las administraciones públicas.

La perspectiva educativa enfatiza que la violencia introduce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación escolar. La institución escolar tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro. Es de sentido común que requiere orden y seguridad para poder maximizar en sus alumnos la oportunidad de aprender y desarrollarse. La seguridad está íntimamente relacionada con un buen clima sin violencia ni agresiones. Las necesidades individuales de seguridad de los alumnos son físicas y psicológicas, e incluyen sentirse seguros en sus interacciones, con sus iguales y profesores, y un clima de aceptación que les proporcione oportunidades para aprender las habilidades para desenvolverse con éxito en su entorno escolar. Además, mostrar comportamientos de violencia interpersonal supone un riesgo de problemas en la adolescencia y predice el dejar la escolarización. Se ha encontrado asociación, en adolescentes, entre mostrar conducta violenta y acumular ausencias al colegio, consumo de alcohol, y práctica precoz de actividades sexuales (Morrison y Morrison, 1994), delincuencia y consumo de drogas (Kingery, Pruitt y Hurley, 1992) y otros tipos de daño psicológico, tanto en los agresores, como en las víctimas (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Lariveé y LeBlanc, 1991).

Pero debemos hablar también de que los centros educativos pueden, por sí mismos, contribuir a que exista un clima conflictivo, alimentando expectativas negativas hacia ciertos alumnos, y proporcionando consecuencias socialmente visibles para el fracaso escolar (Hyman y Perone, 1998), e incluso por dejación, utilizando medios clásicos inefectivos como expulsiones, castigos, etc. contra los comportamientos indiscipli-

(1) Fenómeno definido como “maltrato entre iguales o compañeros”, que constituye “un sistemático abuso de poder” de un alumno o grupo sobre otro, que es víctima.

nados (Goldstein, 1999). Morrinson y Morrinson (1994). Al mismo tiempo debemos hablar de que no solo la violencia escolar perjudica y genera riesgos en el desarrollo del alumno sino que también origina malestar y disfunciones graves a los profesores y orientadores, que pueden padecer por ello desánimo, desconfianza en poder llevar a cabo su misión educadora, falta de expectativas de desarrollo profesional, cuando no temor a agresiones, exclusión o indiferencia por parte de algunos de sus alumnos, que ponga en crisis su autoridad ante los demás. Esta situación del profesorado puede representar una enfermedad del clima escolar, que impida abordar nuevos proyectos o comprometerse en mejoras necesarias que afecten al aprendizaje y a la convivencia.

4. Procedimientos para educar comportamientos socialmente hábiles

Vamos a hablar de los principales procedimientos que utilizamos en nuestros dos programas, que son recursos clásicos apuntados en la literatura especializada. La exposición que vamos a seguir enfatiza las relaciones que hay unos y otros. Cada uno de estos grandes recursos, supone otros subordinados, puesto que, al trabajar con actividades relevantes y significativas, se producen contextos de aprendizaje enriquecidos, en los cuales se aprenden distintas habilidades comportamentales, cognitivas y afectivas. En nuestros programas introducimos más procedimientos de los que se muestran ahora, sin embargo estos son los centrales y queremos mostrarlos porque son clave en cualquier trabajo sobre la convivencia en los centros escolares.

4.1. Participación en la definición y control de normas de la clase

Este procedimiento puede ser aplicado en todas las edades, desde la educación infantil a la secundaria, adaptándose, naturalmente, a los objetivos educativos en cada etapa. Una educación que quiera ser constructivista, persigue promover el razonamiento social y moral, estimulando el trabajo en autogobierno, de los alumnos, y discusiones sobre cuestiones sociales y morales (DeVries y Zan, 1996). El autogobierno puede practicarse, preferentemente, en el establecimiento de normas de la clase y la toma de decisiones acerca de su control. Según estos autores citados arriba, este procedimiento puede perseguir tres objetivos principales:

- a) Promover conciencia de la necesidad de las normas y la justicia, para la vida en grupo o comunidad.
- b) Promover sentimientos de participación, y acuerdo acerca de procedimientos, decisiones y normas de la clase, y
- c) Promover sentimientos de responsabilidad compartida sobre lo que sucede en la clase y sobre la marcha del grupo unidos para conseguir objetivos comunes.

En la adolescencia este procedimiento fomenta la participación e implicación en la marcha de la clase, estimulando los sentimientos de pertenencia al grupo. Estos sentimientos son de dos tipos, preferentemente: a) sentimientos de pertenecer a un grupo en el que se preocupan unos de otros y existen objetivos comunes, y b) sentimientos de ser valiosos para la marcha del grupo (Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1994). Estos investigadores, encuentran que estudiantes con mayor sentimiento de pertenencia al centro, puntuaban más alto en medidas de desarrollo personal y social como autoestima, preocupación por los otros, motivación académica. También encuentran menos absentismo y una disminución de problemas de disciplina (Schaps, Lewis y Watson, 1995).

En nuestros programas llevamos a los alumnos a reflexionar la necesidad de las normas para vivir en grupo. Además, promovemos los sentimientos de pertenencia al grupo, y la idea de la potencia del grupo para ir más allá de las posibilidades de las personas individuales. Posteriormente, discutimos sobre los problemas que ellos ven en su clase y sobre posibles soluciones diversas. En este contexto se piensan las normas, como reglas para prevenir y evitar la ocurrencia de los problemas y permitir trabajar en clase. Estas se publican en la clase, y los propios alumnos establecen mecanismos de control de su cumplimiento, primero semanales y luego más espaciados. Este formato es más flexible en el programa de secundaria que en el de primaria.

4.2. Mediación en conflictos interpersonales

Recientemente, autores muy conocidos en nuestro país como Johnson y Johnson (1996), en una revisión de los programas dirigidos a la resolución de conflictos y la mediación de iguales, cifraba en una cantidad entre 5.000 a 8.000 los programas de este tipo existentes en EEUU, en 1994. Encuentran que algunos autores dividen los programas de resolución de conflictos en: a) programas basados en el currículum, que están diseñados para enseñar a los estudiantes a afrontar los conflictos y alternativas a la violencia y son preventivos por naturaleza (enseñan habilidades sociales, empatía, entrenamiento en manejo de la ira y del estrés, actitudes acerca de conflictos, tomar consciencia, etc.) y b) programas que enseñan mediación de iguales.

Esta estrategia de mediación en conflictos es contemplada por las líneas de intervención que buscan prevenir y corregir los hechos de maltrato entre compañeros, en diversos países europeos (ver Informe del Defensor del Pueblo, 2000; y Trianes, 2000). Esta estrategia presenta un potencial global para enseñar a considerar la perspectiva del otro y a tomar en cuenta su punto de vista, para buscar soluciones al problema del maltrato con las que pueda comprometerse el propio agresor, por reflexión sobre las consecuencias de sus acciones.

La preparación del mediador es una cuestión crucial, Nosotras (Trianes y Fernández-Figarés, 2001) preparamos a los mediadores enseñando habilidades de solución de problemas interpersonales, negociación, y asertividad. Concebimos la solución de problemas interpersonales como un estilo de pensamiento reflexivo y no impulsivo, frente al conflicto con iguales y adultos. Por eso, intentamos conseguir en los alumnos un estilo reflexivo de afrontamiento de los problemas interpersonales, enseñando a emplear una pauta de análisis de los problemas que permite reflexionar sobre los intereses de la otra persona, y evaluar previamente cual es la mejor solución que puede satisfacer los intereses, a largo plazo, de ambos protagonistas. Entrenamos especialmente a los estudiantes para actuar como mediadores en los problemas de convivencia, enseñándoles a emplear a fondo este análisis hábil que puede ayudarles a encontrar soluciones satisfactorias para todos.

4.2.1. Enseñanza de pensamiento constructivo de solución de problemas

El procedimiento educativo central consiste en enseñar pasos manejables del afrontamiento hábil de los conflictos interpersonales (ver figura 1 más adelante). Como técnica tiene diversas raíces. Los primeros trabajos aparecieron en la psicología comunitaria (p.e. Spivack y Shure, 1974; Spivack y Shure, 1982) y desde la psicología del desarrollo, y más concretamente desde el modelo de procesamiento de información, se ha intentado describir los procesos componentes o subhabilidades de esta estructura psíquica (p.e. Dodge, 1986). La psicología de la educación también se ha interesado desde un punto de vista aplicado, diseñando programas de intervención psicoeducativa, que han incluido un módulo de solución de problemas interpersonales (p.e. en nuestro país, Díaz-Aguado, 1994; Monjas, 1996; Trianes, 1996).

Vamos a describir los primeros pasos. El alumno debe, en primer lugar, definir o tomar conciencia del problema, teniendo en cuenta diversos aspectos: las circunstancias, los sentimientos, los intereses del otro, las causas de su conducta, lo cual supone el ejercicio de una habilidad cognitiva básica, la toma de perspectiva social, que empieza a desarrollarse en la edad escolar. Es preciso escuchar a diversos implicados en el problema, y llegar a una definición de compromiso.

Diálogo reflexivo de solución de problemas interpersonales

“¿Cuál es el problema de la historia?”

“¿Por qué creéis que actuó así el protagonista?”

“¿Cómo se sentiría para actuar así?”

“¿Alguien piensa en otra causa que podría haber motivado esa conducta? ..”

“¿Cuales creéis que serían sus objetivos al comportarse así?”

“¿Qué otra cosa pudo hacer distinta a esa solución

“¿El solución ha llevado a conseguir ese objetivo?”

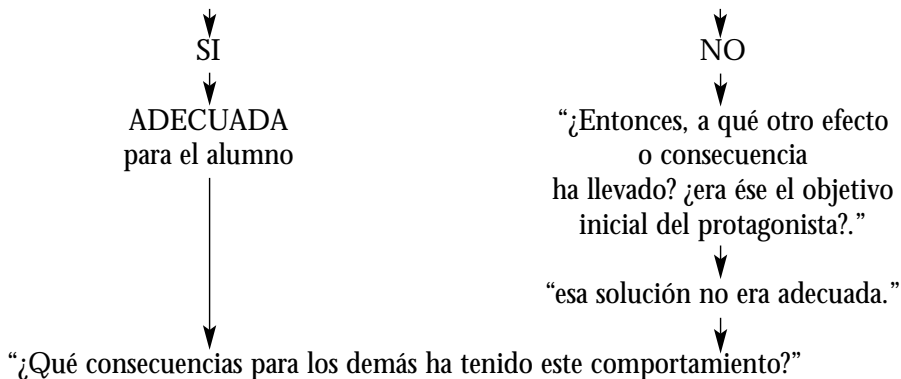


Figura 1. Diálogo reflexivo de solución de problemas interpersonales (tomado de Trianes y Fernández-Figares, 2001, pág. 163).

En un segundo paso, debe pensar en muchas respuestas posibles al problema, teniendo en cuenta los propios objetivos. De entre estas, debe seleccionar una, para lo cual le ayuda la reflexión sobre las consecuencias que pueden seguir a cada solución. La respuesta elegida intenta satisfacer los propios objetivos, dentro de la normativa social, es decir, sin vulnerar los derechos de otros, ni las normas establecidas, y respondiendo, también, a las demandas y expectativas sociales. Es importante enseñar esta doble vertiente de impacto de nuestra conducta: en nuestro Yo, pero también en nuestra imagen y reputación ante los demás. Reflexionan así sobre el valor del mantener una buena reputación y así como del mantenimiento de las amistades. Una vez elegida, hay que poner en marcha la solución pensada.

En este proceso es preciso reflexionar, para reconocer los derechos del otro, y sus necesidades u objetivos, y entrar en un proceso de negociación, que es la respuesta hábil

en situaciones de conflictos de intereses. La previsión de consecuencias, base para seleccionar una propuesta, es también un aspecto de procesamiento reflexivo y metacognitivo en el alumno, ya que requiere distanciarse de la propia perspectiva, tomar la del otro, y desde allí evaluar el atractivo de la propuesta.

Este pensamiento regulador se enseña, en primer lugar, en casos hipotéticos o reales, en formato de reflexión/ discusión con el grupo clase. La discusión entre iguales es un procedimiento de gran tradición en la intervención psicoeducativa. Sus raíces están en la discusión sociomoral entre iguales, inspirada en la idea de Piaget (1965) acerca de que en ella, un niño podía evolucionar desde una moral heterónoma, inspirada en la obediencia y el temor, hacia una moralidad autónoma, inspirada en la reciprocidad y basada en convicciones personales acerca de la necesidad de respetar a los demás, en las relaciones interpersonales (DeVries y Zan, 1996).

En nuestros programas, en lugar de emplear este procedimiento para trabajar dilemas hipotéticos, lo empleamos para enseñar el afrontamiento reflexivo de problemas interpersonales. El profesor expone el caso, y va guiando, mediante preguntas abiertas, a los alumnos, hacia la definición abierta del problema, considerando los sentimientos y las causas, la generación de soluciones posibles y su evaluación, teniendo en cuenta si satisfacen el propio objetivo y las demandas y expectativas del contexto, y previendo sus consecuencias. Por último, el grupo es llevado a elegir la solución que les parece más adecuada, y a ponerla en práctica. Esperamos que poco a poco, el grupo utilice este afrontamiento por sí mismo, ante las peleas y conflictos entre compañeros, y también, que ellos comiencen a interiorizar este afrontamiento.

Al mismo tiempo, enseñar mediante la reflexión/ discusión, creemos que tiene la ventaja de que enseña a discutir. El debate de ideas o discusión de opiniones y conclusiones es una situación relevante socialmente y frecuente. Por ello, creemos importante enseñar a discutir, para evitar ciudadanos que discutan sin distinguir hechos de opiniones y sin escuchar el punto de vista del otro, es decir, evitar el dogmatismo y la rigidez de posiciones.

4.2.2. Enseñanza de negociación

Los programas que enseñan a negociar suelen trabajar al mismo tiempo la negociación y la mediación de iguales. La negociación es la estrategia de resolución de conflictos más apreciada en las sociedades democráticas, pues constituye la base de la búsqueda de soluciones que satisfagan a todas las partes y que respeten sus puntos de vista. Al mismo tiempo, la negociación se encuentra a la base del afrontamiento constructivo

de problemas interpersonales, puesto que la selección de una respuesta adecuada constituye también una negociación.

Por ejemplo, el programa titulado *“The Teaching Students to Be Peacemakers Program”* enseña a negociar siguiendo varios pasos (Johnson y Johnson, 1995; Stevahn, Johnson, Johnson y Real, 1996):

- a) describir lo que cada uno quiere
- b) describir como se siente cada uno
- c) describir las razones subyacentes a los deseos y sentimientos de cada uno
- d) inventar tres acuerdos potenciales que podrían maximizar las ganancias conjuntas
- e) si es preciso establecer hasta donde cedería cada uno para llegar al acuerdo.

Nosotras, en el programa dirigido a educación primaria (Trianes, 1996) utilizamos los siguientes pasos para practicar la negociación dirigida a la solución de conflictos interpersonales.

- Describe lo que quieres, exponiendo claramente tu objetivo, argumenta con tus sentimientos.
- Escucha las razones del otro (intercambia razones)
- Piensa soluciones en las que los dos obtengáis ganancias
- Expónlas con un lenguaje cortés y amable
- Respeta las razones del otro, si no está de acuerdo
- No insistas, inténtalo en otra ocasión

Cuadro 1. Pasos para practicar la negociación en la solución de problemas interpersonales (tomado de Trianes, 1996, pág. 141)

4.3. Aprendizaje cooperativo

Grupos cooperativos es una potente técnica de trabajo, además de un formato de organización de la clase que ha sido investigado sobre sus efectos como facilitador del aprendizaje. En los últimos años, se ha buscado los efectos de esta técnica sobre el dominio afectivo y social del aprendizaje. Existen resultados que muestran que debido a su naturaleza, el aprendizaje cooperativo fomenta habilidades de grupo y sociales, y es, por tanto, el contexto de trabajo ideal para fomentar las relaciones interpersonales.

Nosotros trabajamos, en el programa de primaria, el grupo cooperativo, intentando educar en habilidades básicas para trabajar en grupo, como formular objetivos comu-

nes, diseñar planes, seguir directrices, dirección del grupo, etc. También nos proponemos que aprenden a dialogar y negociar en el seno del grupo, para lo cual precisan habilidades básicas como: escuchar al otro, darle crédito, respetar turnos, saber argumentar, concluir, etc. Otro objetivo que nos proponemos es que practiquen los comportamientos de ayuda en el trabajo del grupo. Y que mantengan cohesión de grupo, y valoren el trabajo desarrollado. También entrenamos para reconocer y luchar contra obstáculos que se presentan, como el individualismo y el bloqueo de los objetivos. Vemos a continuación como se definen estos problemas en el programa de primaria (Trianes, 1996, pág. 164).

EL BLOQUEO:

- Oponerse abiertamente a lo que acuerda la mayoría.
- Tomar a broma o ridiculizar las consignas
- Discutir inadecuadamente para imponer su punto de vista
- Entorpecer las actividades pasiva o activamente
- Pasar, no hacer lo acordado.

EL INDIVIDUALISMO:

- No colaborar ni ayudar. Trabajar sólo en lo propio
- Postura desconfiada o crítica destructiva
- Buscar el propio provecho o éxito antes que nada
- Mantenerse al margen de la vida del grupo
- No experimentar satisfacción, ni confianza, ni cohesión con el grupo.

En el programa de secundaria no se trabaja aisladamente la cooperación, sino que proponemos que las actividades se hagan en grupos cooperativos, puesto que este formato, como hemos explicado antes, es favorable para aprender solución de problemas pacífica, comportamientos prosociales y otras habilidades sociales importantes.

4.4. Voluntariado inducido

Vamos a hablar de un tipo de procedimiento que promueve servicios a favor de otros. Agencias norteamericanas (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989) señalan que el servicio a favor de otros presenta ventajas, entre las que están el salir fuera de la escuela, y el cambio en las usuales relaciones profesor- alumnos, lo cual gusta a los estudiantes, especialmente ser tratados como personal del centro. Se sienten valorados

por sus esfuerzos y en sus opiniones, y se perciben importantes para otras personas. Aprenden a ser pacientes, a escuchar a otros, a aceptar responsabilidades y conocen gente nueva. Al mismo tiempo, esos programas proporcionan posibilidad de éxito para estudiantes que fracasan en los estudios. Como resultado puede incrementarse el autoconcepto del estudiante y su implicación en la escuela. Sentirse parte de la escuela predice disminución de problemas de conducta en ella, tan frecuentes en la secundaria obligatoria. Tales potenciales beneficios hacen a estos programas susceptibles de ser recomendados, en la secundaria obligatoria, en todos los EEUU de América. Nosotras empleamos esta técnica, en el programa de secundaria, para enseñar a ayudar cotidianamente y a preocuparse por el bienestar de otros. Para ello, programamos actividades de voluntariado que pueden llevarse a cabo en el propio centro, con acuerdo del consejo escolar y del claustro de profesores. Estas actividades se ven apoyadas por grupos de seguimiento, en los que se discute sobre la práctica diaria en las mismas, estimulando la satisfacción de los protagonistas. En este contexto, un chico sin sentimientos prosociales puede adquirirlos, al estar en contacto con compañeros que sí los muestran, además de sentir satisfacción personal por su acción, siendo valorado externamente por ello. Puede así cambiar su autoimagen, hacia percibirse una persona que ayuda a otras.

5. Nuestros programas para educar la convivencia en los centros escolares.

Los dos programas, dirigido a educación primaria y a educación secundaria, persiguen, *grosso modo*, diversas habilidades sociales, que pueden sustentar un comportamiento competente socialmente, amistoso, pacífico en la resolución de problemas, cooperador y solidario. Son programas educativos, que podemos considerar de prevención primaria, recursos para evitar conflictos interpersonales educando el área de las relaciones sociales. Suponen intervenciones amplias y complejas que trabajan numerosos objetivos del ámbito socioafectivo de la educación. Se persigue en ellos enseñar habilidades sociales como las que hemos explicado antes: solución constructiva de problemas interpersonales, negociación, ayuda/ cooperación y la conducta solidaria, y algunas otras más, como la respuesta asertiva o la participación social.

Vamos a exponer ahora la estructura de nuestros dos programas de intervención en el ámbito social y afectivo de la educación. En ellos, trabajamos la competencia social, a través de la enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales, negociación, asertividad, cooperación y ayuda. Trabajamos estos comportamientos, ofreciendo contextos enriquecidos en los que poder aprender y practicar los comportamientos hábiles, al mismo tiempo que se promueven habilidades cognitivas y emocionales que pueden sustentar los comportamientos hábiles. Y trabajamos también actitudes y valores contra la violencia y solidarios, puesto que, en estos contextos enri-

quecidos, el alumno toma contacto con otras personas que practican el valor y sirven de modelo, además de que la conducta es valorada por ajustarse al valor. De esta manera, pueden producirse cambios en valores que se integren luego en la autoimagen, llevando al alumno a considerarse una persona que se mueve según esos valores.

Ambos programas suponen una secuencia de trabajo que puede abordarse a lo largo de la primaria y secundaria, suponiendo una interesante perspectiva de prevención de conflictos y educación para la convivencia. Concebidos como ayuda al profesor creemos que pueden ser instrumento útil para un centro que quiera trabajar estos aspectos a largo plazo, como un área más de la educación. Pueden aportar recursos para trabajar la transversalidad, proporcionando objetivos, actividades, procedimientos, y recomendaciones útiles, que ayuden a reorientar muchas decisiones cotidianas, dotándolas de sentido educativo.

5.1. El programa de Educación social y afectiva (Trianes, 1996).

Este es un material apropiado para la educación primaria. Lo concebimos en interacción con profesores de educación compensatoria y se diseminó por Málaga y su provincia por iniciativa de la Delegación de Educación, a partir de 1994. Desde entonces, hemos formado numerosos profesores que han aplicado el programa en sus aulas. Hemos recogido datos que se preparan en una próxima tesis doctoral. Este trabajo ha generado publicaciones que pueden consultarse en el anexo 1.

El programa presenta tres módulos, que pueden desarrollarse en varios años, siguiendo la pauta que el centro se marque y sin que la superación de un módulo, signifique que no vaya a repasarse nunca más. Sugerimos aplicar tres años seguidos el programa (un módulo cada curso) y luego, si esto se ha hecho desde 1º a 3º de primaria, volver a trabajar otra vez esos módulos a partir de 4º, ya con mayor flexibilidad, escogiendo actividades de acuerdo a los objetivos que se persigan, y complementando con otros materiales de educación social y afectiva. Esta línea de trabajo puede suponer una sensibilización del centro, un desarrollo profesional de sus docentes, y un trabajo específico que caracterice al centro en su proyecto docente.

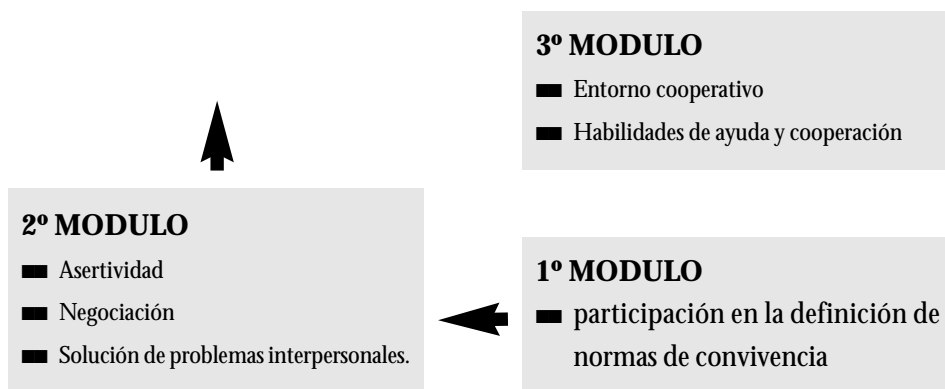


Figura 2: Estructura del programa de Educación social y afectiva (Trianes, 1996)

Nuestra experiencia en la difusión del programa ha sido positiva, y tanto desde la administración educativa, como desde la iniciativa de profesores y centros, hemos visto crecer la demanda de formación en este material, que constituye un recurso para el profesorado. La forma de trabajar en un centro, consideramos que es la siguiente: en primer lugar, acometemos la clarificación de objetivos que se persiguen, en relación con las demandas y necesidades del centro, y el acuerdo con el consejo escolar y claustro de profesores, para llevar a cabo la intervención. En segundo lugar, promovemos la creación de un grupo de trabajo de profesores voluntarios, y ese grupo emprende un trabajo de formación en los conceptos y valores del programa, al mismo tiempo que comienza a desarrollarlo en sus aulas. Así, el grupo de trabajo es, al mismo tiempo, de formación y seguimiento, ya que en él se discuten incidencias y se contextualizan actividades, ofreciéndose a los mismos un asesoramiento, por nuestra parte, para la formación. Al mismo tiempo, es bueno diseñar la evaluación de logros de la intervención. Esta evaluación puede ser más ligera si no tiene objetivos de investigación. Pero, en todo caso, es precisa para tomar conciencia de los logros, estimar su costo, y valorar la satisfacción de profesores y alumnos con el trabajo desarrollado. En esta evaluación deben sustentarse las decisiones acerca de continuar el trabajo con el programa.

Vamos ahora a describir los objetivos y módulos del programa de primaria. Puede consultarse en Trianes (1996) este material que vamos a resumir a continuación.

El primer módulo se denomina *“Mejorar el clima de la clase”*. Este módulo tiene tres partes:

- 1ª Parte: “Comunicación y conocimiento interpersonal” (Actividades de la nº 1 a la nº 5)
- 2ª Parte: “Perspectiva de la clase como grupo” (Actividades de la nº 6 a la nº 10)
- 3ª Parte: “Autogestión en la marcha de la clase” (Actividades de la nº 11 a la 17)

Sus objetivos generales son los siguientes:

- Incrementar el conocimiento mutuo para “romper el hielo” y conseguir un clima de aceptación y libertad emocional, en el que puedan expresarse y comunicarse sentimientos, vivencias, pensamientos.
- Desarrollar habilidades de diálogo, discusión, y confrontación verbal, aprendiendo subhabilidades más concretas (levantar la mano, esperar a que termine el otro, etc.).
- Favorecer la aceptación de las diferencias interpersonales, de los valores y aspectos positivos personales de los demás y propios.
- Clarificación de normas y valores cívico-sociales. Establecimiento de objetivos y metas en el funcionamiento de la clase. Clarificación de los comportamientos esperados y sus consecuencias.
- Aumentar la responsabilidad grupal compartida, tanto de éxitos como de fracasos (“culpas”). La implicación y autogestión del alumno en la disciplina de la clase. Progreso en autonomía y autorregulación.

El segundo módulo es *“Aprender a resolver conflictos sin pelearnos”* y consta también de tres partes, que son:

- 1ª Parte: “Conocimiento e inferencias de emociones y afectos” (Actividades de la nº 18 a la nº22)
- 2ª Parte: “Aprender pensamiento reflexivo y negociación” (Actividades de la nº 23 a la nº 29)
- 3ª Parte: “Aprender asertividad” (Actividades de la nº 30 a la 39)

Sus objetivos generales son:

- Como objetivo general inmediato pretendemos que el alumno aprenda habilidades constructivas de resolución pacífica de conflictos. A largo plazo pretendemos educar ciudadanos responsables que velen por la paz y la sociedad multicultural, sin conflictos sociales. Para conseguir este objetivo general, perseguimos los siguientes objetivos mas concretos:
 - Enseñar el esquema general de pensamiento reflexivo o autorregulador considerado componente cognitivo central de la Competencia Social.

- Se enseña a ponerse en el punto de vista de otro, a ser sensible a las circunstancias y necesidades del otro, a realizar inferencias causales bien fundamentadas sobre la conducta del otro.
- Se enseña al alumno a distinguir las características de los problemas, distinguiendo entre distintos tipos de situaciones para ajustar la respuesta a las características y demandas de las mismas. Se trabajan los contextos de la respuesta asertiva, la negociación y la respuesta prosocial.
- También se ejercita la flexibilidad cognitiva a la hora de pensar en diversas soluciones, en lugar de pararse en la primera a la que se llegó. La selección de respuestas se basa en el análisis de consecuencias.
- Por último, se enseña la evaluación de consecuencias, que tiende a desarrollar en el alumno el análisis de los objetivos personales implicados, reflexionándose sobre tres tipos de objetivos distintos: 1) el logro de la ventaja material o “victoria”, 2) el mantenimiento o pérdida de la amistad y 3) los sentimientos de satisfacción consigo mismo. Se enseña a considerar la fama o reputación social como consecuencia social de la conducta.
- Cuando la solución elegida debe ser desarrollada en varias etapas temporales, se exige del niño una previsión, anticipación de hechos o sentimientos, que frena la respuesta impulsiva y la incapacidad para posponer la gratificación esperada.

El tercer módulo es *“Aprender a ayudar y a cooperar”* y tiene también tres partes:

- 1ª Parte: “Empezar a trabajar en grupos cooperativos” (Actividades de la nº 39 a la nº 42)
- 2ª Parte: “Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos” (Actividades de la nº 43 a la nº 48)
- 3ª Parte: “Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar” (Actividades de la nº 49 a la 54)

Sus objetivos generales son los siguientes:

- Aprender a trabajar en grupos cooperativos, adaptando los comportamientos escolares a esta estructura de la clase.
- Adquirir habilidades que posibilitan una adaptación al trabajo en grupos cooperativos, así como el vencer dificultades propias de este formato.
- Generalizar y consolidar las actitudes y comportamientos cooperadores y de ayuda en otras situaciones de la vida.

5.2. *El programa: Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria (Trianes y Fernández- Figarés, 2001)*

Este programa ha sido pensado en un grupo amplio de orientadores de la Costa del Sol (Málaga) orientándoles las autoras en las actividades, recogiendo sus opiniones y experiencias con las mismas a lo largo de cinco años, por lo que lo consideramos un material bien adaptado a las necesidades y demandas del profesorado de secundaria obligatoria. Su forma de trabajarlo es similar a la que hemos expuesto en el de primaria, en cuanto a la importancia que damos al grupo de trabajo de los profesores. En este caso, consideramos importante señalar que proporciona recursos valiosos para la transversalidad, que, independientemente de sus atavares en la administración educativa, continúa interesando al profesorado y a la sociedad. Permite trabajar en las actividades a profesores de distintas materias, coordinados por el orientador. Veamos en el cuadro siguiente la estructura del programa, sus partes y objetivos, así como actividades que se emplean.

Aun no hemos desarrollado la evaluación del programa, que se inicia en el curso 2001-02. Pero la acogida que está teniendo el programa entre el profesorado, muy fuerte, da idea de la sensibilidad existente sobre la necesidad de esta educación de comportamientos competentes socialmente, como parte de la educación escolar. Ello supone, al mismo tiempo, una línea de prevención de conflictos y problemas de violencia en el centro. Ya hemos hablado antes de los beneficios que conlleva un trabajo de este tipo para el centro, los cuales pueden ser resumidos en tres: a) mejora del clima del centro y de las aulas, lo cual es condición básica para la calidad del aprendizaje académico y bienestar de los alumnos en la clase y centro; b) prevención de problemas de convivencia, dirigida especialmente a disminuir el riesgo en alumnos inadaptados escolar o socialmente y a dar una respuesta educativa a estos alumnos; y c) contexto de desarrollo profesional de los docentes, proporcionando un camino de formación que satisface sus necesidades. Al mismo tiempo, el grupo de trabajo favorece las relaciones interpersonales de los profesores, y ayuda a promover una clima de trabajo satisfactorio y efectivo.

Estructura del Programa	Procedimientos Generales	Actividades
<p>PARTE I: Del individuo al grupo.</p> <p><i>Objetivos:</i> mejorar el clima de la clase y promover el autoconcepto y la construcción personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades lúdicas - Análisis/ discusión en grupo - Clarificación de valores - Comprometerse - Dinámica de grupos - Autoobservación y autodefinición 	<p>Mis nuevas competencias y habilidades</p> <p>Mis sentimientos y el manejo de emociones</p> <p>Mis valores y metas vitales</p> <p>Tolerancia hacia las diferencias entre personas</p> <p>Conocer mejor a los compañeros</p>
<p>PARTE II: Cooperación y convivencia en la clase</p> <p><i>Objetivos:</i> Aprender resolución constructiva de problemas, negociación, asertividad. Implantar una disciplina democrática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis/ discusión de normas y metas en grupo - Dramatizaciones - Entrenamiento en resolución constructiva de problemas. - Entrenamiento en mediación de iguales - Entrenam. en asertividad - Grupos de trabajo cooperativo 	<p>La clase que queremos.</p> <p>Participación en las normas de disciplina</p> <p>Establecer un contexto cooperativo</p> <p>Toma de perspectiva</p> <p>Resolución de conflictos, Negociación, Asertividad</p> <p>Mediación en conflictos interpersonales.</p> <p>Ayuda y cooperación en los grupos</p>
<p>PARTE III: Mejora de la convivencia del Centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificación de valores - Educación en comportamientos prosociales - Educación en participación social y ciudadana 	<p>El centro que queremos</p> <p>Promoción de valores y actitudes, debates, paneles</p> <p>Ayuda a compañeros</p> <p>Continúa mediación en conflictos</p> <p>Participación en órganos y actividades del Centro</p>
<p>PARTE IV: Participación en la Comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntariado inducido - Reflexión e identificación con valores democráticos altruistas y solidarios - Dramatizaciones de comportamientos ajustados a valores 	<p>Voluntariado,</p> <p>Defensa derechos humanos</p> <p>Igualdad de la mujer</p> <p>Valores solidarios</p> <p>La multiculturalidad</p>

Cuadro 2: Estructura del programa "Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria (Trianes y Fernández- Figarés, 2001)

Referencias Bibliográficas

- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1081.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1994, Marzo). Students and teachers in caring classroom and school communities. Presentado en D. Solomon (Chair), *Schools as communities: Recent investigations*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans.
- Berthold, K. A. y Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Boivin, M. y Bejín, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Bronfenbrenner, U. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*, 5ª ed. (pp.993-1029). Nueva York:
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Preparing American youth for the 21st century*. Nueva York: Autor.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Cillessen, A. H., Van Ijzendoorn, H. W., Van Leishout, C. F. y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1988). Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- Charng, H. W., Piliavin, J. A. y Callero, P. L. (1988). Role-identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*, 51, 303-317.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Strategic use of peer learning in children's education. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationship in child development*. Nueva York: Wiley.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. recuperado en Marzo de
- Deffenbacher, J. L. y Swaim, R. C. (1999). Anger expression in Mexican American and white non Hispanic adolescents, *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 61-69.

- DeVries, R. y Zan, B. (1996). A constructivist perspective on the role of sociomoral atmosphere in promoting children's development. En Twomey Fasnot, C. (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). Nueva York: Teachers Columbia University
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). Todos iguales, todos diferentes, vol. I a V. Madrid: ONCE.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and pro-active aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (1991). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219-249). Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N. y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*. Vol. I, Metaheory and theory (pág. 143-160). Hillsdale, NJ: LEA.
- Goldstein, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14 (1), 40-58.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula* (4ª edición). Madrid: Narcea.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hertz- Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: Looking at six mirrors of the classroom. En Hertz- Lazarowitz, R. y Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups* (pp. 71-101). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hertz-Lazarowitz, R., Kirkus, V.B. y Miller, N. (1992). An overview of the theoretical anatomy of cooperation in the classroom. En Hertz- Lazarowitz, R. y Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyman, I.A. y Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
- Hymel, S., y Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Lendigham (Eds.), *Children's peer relationships: Issues in assessment and intervencion* (pp. 75-92). Nueva York: Springer-Verlag.
- Ialongo, N. S, Vaden-Kiernan, N. y Kellam, S. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(2), 199-213.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*, Enero, 14-16.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers* (3ª ed.) Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kingery, P. M., Pruitt, B. E. y Hurley, R. S. (1992). Violence and illegal drug use among adolescents: evidence form the U.S. National Adolescent Student Health Survey. *The International Journal of Addictions*, 27(12), 1445-1464.
- Krasnor, L. R., y Rubin, K. M. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interactions. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Laursen, B. y Collins, W. (1994). Interpersonal conflicts during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- McCarthy, S. J. y McMahon, S. (1992). From convention ot invention: Three approaches to peer interactions during writing. En Hertz- Lazarowitz, R. y Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups* (pp. 17-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monjas, I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas de edad escolar*. Valladolid: Trilce.

- Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Moore, B.R. y Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. *Annals of Child Development*, 1, 107-184.
- Morrison, G. M. y Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.
- Nelson- Le Gall, S. (1992). Children´s instrumental help-seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge. En Hertz- Lazarowitz, R. y Miller, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 48-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, J. y Aboud, F. E. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 4-11.
- Ortega. R. y Mora, J. A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano and P.Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-174). Londres: Routledge.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- Pakaslahti, L. y Keltikangas-Jaervinen, L. (1998). Types of aggressive behavior among aggressive-preferred, aggressive non-preferred, non-aggressive preferred and non-aggressive non-preferred 14 year-old adolescents. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 821-828.
- Parker, J. G., Rubin, K.H., Price, J. M. y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. I. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. II* (pp.96-161). New York: Wiley.
- Patterson, Ch. J., Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children´s perceptions of Self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Londres: Free Press (original publicado en 1932).
- Piliavin, J. A. y Charng, H. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. y Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglected reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 94-111.
- Schaps, E., Lewis, C. y Watson, M. (1995). *Schools as caring communities*. Resources for Restructuring, Fall, 1- 5.
- Selman, R. y Shultz, L. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational research*, 50, 315-245.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routledge.
- Spivack, G., & Shure, M. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spivack, G., & Shure, M. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1982). Interpersonal cognitive problem-solving and clinical theory. En B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.). *Advances in child clinical Psychology*. Vol 5. (pp. 323-372). New York: Plenum.
- Staub, F. (1984). Step toward a comprehensive theory of moral conduct: Goal orientation, social behavior, kindness and cruelty. En W. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior: Basic issues in theory and research* (pp. 241-260). Nueva York: Wiley.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Real, D. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 801-823.
- Switzer, G. E., Simmons, R.G., Dew, M. A., Regalski, J. M. y Wang, Ch-H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes and behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15 (4), 429-455.
- Tingle, J. B. y Good, R. (1990). Effects of cooperative grouping on stoichiometric problem solving in high school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching* 27, 671-683.

- Tremblay, R. E., Kurtz, L., Masse, L., Vitaro, F. y Phil, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Lariveé, S. y LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 285-299.
- 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. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V.; Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). "Importancia de la situación en la solución a problemas interpersonales hipotético según la edad". *Infancia y Aprendizaje* 75, pp 107-123.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (traducción castellano, 1984, Madrid: Debate).
- Vanaerschot, G. (1997). La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En Brazier, D. (Ed.), *Más allá de Carl Rogers* (pp. 67-84). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vermande, M., Van-Den-Oord, E., Goudena, P. P. y Rispen, J. (2000). Structural characteristics of aggressor-victim relationships in Dutch school classes of 4- to 5- year-olds. *Aggressive-Behavior*, Vol 26(1): 11-31
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Webb, N. M. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. En Hertz-Lazarowitz, R. y Miller, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 102-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeates, K.O. y Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zhan, G. L., Kagan, S. y Wideman, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.

Andalucía antiviolencia escolar (ANDAVE)

Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)

Rosario Ortega y Rosario Del Rey

Profesora de Psicología de Educación y del Desarrollo, responsable de proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Pedagoga y becaria de investigación. Universidad de Sevilla.

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Educación y Cultura (Proyecto SEC-95-659 del Plan Nacional I+D).

Artículo publicado en la Revista de Educación, Abril, 2001

Resumen

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, desarrollado entre los cursos académicos 1996 y 1999 ha significado un trabajo investigador y de intervención educativa en 26 centros escolares de Primaria y Secundaria que ha afectado de forma directa e indirecta a casi cinco mil escolares. La exploración del problema de la violencia entre iguales, el establecimiento de perfiles de centro en relación con este problema y la implicación de los docentes de nueve escuelas en un proyecto de prevención del maltrato entre compañeros, nos ha permitido desarrollar un modelo abierto, ecológico y comprensivo de trabajo educativo que se ha mostrado beneficioso para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En el artículo se exponen las claves del desarrollo del proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar y algunos de sus resultados. Aciertos y errores son comentados en orden a ofrecer sugerencias sobre qué conviene volver a repetir y qué conviene mejorar o evitar.

Introducción

Los estudios sobre violencia escolar inscritos en el ámbito de las Ciencias de la Educación han incluido, en la mayoría de los casos, procedimientos de intervención más o menos estructurados, prolongados o puntuales. Parece sensato pensar que la indagación y el estu-

dio descriptivo no es suficiente cuando lo que se aborda es un problema que tiene efectos negativos para el buen desarrollo de los escolares, como ocurre con el problema de la violencia entre escolares. Tal es el caso del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE a partir de ahora) (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ortega y Lera, 2000). El SAVE ha sido un trabajo investigador que ha incluido un proyecto de innovación educativa destinado a la prevención del problema del maltrato entre iguales, mediante el desarrollo de un proyecto de innovación basado en la educación para la convivencia escolar.

Inspirado en el modelo desarrollado durante los años comprendidos entre 1991 y 1994 en la Universidad de Sheffield (Smith y Sharp, 1994), el SAVE ha puesto en marcha una serie de iniciativas educativas basadas en la consideración del centro educativo como un ámbito de convivencia en el que es posible, si para ello se arbitran las medidas necesarias, cambiar el clima de relaciones interpersonales y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad.

Aunque afortunadamente la sensibilidad ante los problemas de la convivencia escolar y, particularmente ante el de la violencia, ha aumentado mucho en los últimos cinco años, no ocurría así cuando comenzamos nuestro trabajo investigador sobre el asunto de los malos tratos entre iguales (el llamado bullying). En aquellos años, pocas personas se interesaban en el problema de la violencia escolar y, menos aun, creían que era un asunto que exige un trabajo educativo persistente y bien planificado.

La primera cosa que habría que decir sobre los programas educativos contra los malos tratos entre escolares en España es que, en su inicio, éstos chocaron con la ausencia en nuestra cultura de cualquier tipo de información sobre la naturaleza de este problema. Las escuelas españolas han desarrollado una tradición educativa muy académica que ha dejado de lado la atención a aspectos del desarrollo social e ignorado, casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo. Las relaciones interpersonales y los conflictos que dentro de ellas surgen, en donde hay que situar desde pequeños desencuentros mal resueltos, a los serios problemas de malos tratos y abusos entre los escolares; no han tenido cabida en el formalista y poco sensible sistema educativo español.

El profesorado, formado para focalizar su trabajo hacia el aprendizaje de disciplinas curriculares básicas como el lenguaje, las ciencias o las matemáticas, solía interpretar los fenómenos de convivencia más en términos de problemas de disciplina y de trastornos individuales de la conducta que en términos de fenómenos sociales básicos para el buen funcionamiento del centro. Ahora no nos referimos sólo a las malas relaciones sino, en general, al ámbito personal, nunca suficientemente considerado como obje-

to de trabajo educativo. En este contexto, los problemas de abuso, prepotencia o malos tratos de unos escolares a otros, aunque han estado presentes siempre en nuestras escuelas, no han tenido un vocablo específico que los denomine. La ausencia de un término verbal que lo denomine no es más que el reflejo de la ausencia de una cultura escolar que comprenda el fenómeno.

De hecho, éste ha sido uno de los problemas con los que nos enfrentamos cuando quisimos abordar de forma educativa el problema de los malos tratos y los abusos entre escolares. Se hizo patente la necesidad de explicar a profesores y alumnos en qué consiste este tipo de violencia que unos chicos pueden ejercer sobre otros, delimitar el campo conceptual y aclarar qué es un conflicto, qué son los problemas de disciplina y qué son los fenómenos de violencia (Ortega, 1998). Sin embargo, en los últimos años, con la obligatoria implantación del modelo de escuela comprensiva, para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y con la obligatoriedad de escolarización hasta los dieciséis años, se ha generado un proceso de opinión pública referido a la necesidad de prestar atención a los problemas de convivencia escolar.

Paralelamente, un fuerte incremento de la sensibilidad de los investigadores hacia este tema está dando lugar a un gran avance en el desarrollo tanto de estudios descriptivos como de medidas educativas. Desde los pioneros trabajos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Ortega (1992), y Cerezo y Esteban (1992), realizados sobre muestras pequeñas de escolares y desarrollados en escuelas locales concretas, hasta el amplio informe de la oficina del Defensor del Pueblo (2000), que recoge una muestra de escolares de todo el Estado, van unos años en los que la investigación se ha intensificado y extendido al mismo tiempo que la sensibilidad social hacia el problema de la violencia. Durante estos años, hemos desplegado, en Sevilla, un amplio trabajo investigador y de intervención educativa, en el que han participado un amplio número de profesores y profesoras repartidos en nueve escuelas de Primaria y Secundaria; es el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar.

Pocos trabajos han enfocado la prevención de la violencia escolar y, especialmente, la del maltrato entre escolares, desde una perspectiva integradora y global que considere el centro escolar y su ecología humana como el ámbito de actuación en todos los sentidos. El proyecto SAVE (Ortega, 1997) sí lo ha considerado. Este proyecto ha realizado un esfuerzo por articular investigación e intervención de forma sistemática y cotidiana. Creemos que esta ligazón es lo que da carácter e identidad al proyecto SAVE, que ha sido un proceso original de investigación ligada a la acción innovadora. El SAVE ha tratado de incorporar al profesorado de las escuelas a un proceso de paulatina toma de decisiones respecto al problema de la violencia escolar, focalizando el tema de los malos tratos entre

escolares, pero sin olvidar que todo el sistema humano y de actividad del centro es un amplio escenario de convivencia. Profesorado, alumnado y familias han tratado de ir integrando sus propias medidas preventivas, al tiempo que han ido elevando su nivel de conciencia y rechazo de la violencia.

Conseguir que el profesorado aprenda a discriminar el fenómeno del maltrato entre iguales, le preste atención y asuma que la prevención del abuso y la prepotencia tiene que formar parte de sus finalidades educativas, ha sido el gran objetivo del proyecto: la toma de conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, no considerarla un problema individual de un niño concreto (del agresor o la víctima), sino asumir que es un problema de toda la comunidad educativa, porque tiene efectos destructivos para todos los miembros que en ella participan.

En lo que sigue de este artículo, analizaremos las principales líneas de trabajo desarrolladas por el proyecto SAVE, los resultados más relevantes que hemos obtenido y los errores que creemos haber cometido y que esperamos no repetir.

Las escuelas del SAVE

En el curso 95/96 se seleccionaron varios centros de Educación Primaria y Secundaria de Sevilla caracterizados por pertenecer a zonas denominadas por la Administración como Centros de Atención Preferente, así llamados por estar enclavados en ámbitos poblacionales de bajos ingresos y altos índices de desempleo y de marginalidad social. Para contactar con ellos, se realizó un seminario sobre el problema de la violencia escolar, al que fueron invitados el director/a del centro, el orientador del centro o la zona y, al menos, tres profesores del claustro. De este encuentro salió el compromiso por parte de veintitrés centros de participar en la primera fase del proyecto, que consistiría en la recogida de información sobre el problema de la intimidación y los malos tratos entre escolares, mediante un cuestionario diseñado con tal fin (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). A estas escuelas se le unieron, posteriormente, tres más, interesadas tanto en conocer sus índices de violencia como por participar en un programa de intervención preventiva. En total se aplicó el cuestionario a 4.914 escolares entre 8 y 18 años, cuyas respuestas han sido analizadas y publicadas (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

De estos veintiséis centros, no todos se integrarían en el proceso de intervención educativa, porque para iniciarlo, los centros escolares deberían aceptar una serie de condiciones que garantizaran el mantenimiento de las iniciativas tomadas y el contacto sostenido entre el equipo docente y el equipo de investigación que, desde la Universidad de Sevilla, coordinaba el proceso. Las condiciones requeridas para formar parte de la pequeña red de centros del proyecto fueron las siguientes: que un grupo, de al menos

tres docentes y el orientador/a, del centro se constituyese como grupo de trabajo SAVE; obtener el reconocimiento y la aceptación por parte del claustro como grupo de trabajo; diseñar su propio plan de actuación preventiva, y solicitar al Centro de Profesores de su zona su inscripción como equipo de innovación educativa. También era necesario elegir un coordinador de proyecto y que éste aceptara acudir periódicamente (una vez cada cuatro semanas aproximadamente) a celebrar reuniones de coordinación del proyecto con el resto de los equipos SAVE y con los investigadores de la Universidad. Del mismo modo, debían buscar y aceptar el apoyo del orientador/a de zona o de centro. Al igual que los grupos de innovación educativa constituidos por docentes, los orientadores escolares, a su vez, se constituirían en Seminario Permanente, igualmente reconocido y aceptado por el Centro de Profesores de la Zona.

El modelo de intervención SAVE

En el Proyecto SAVE (Ortega, 1997; Ortega y otros, 1998) hemos propuesto un modelo de intervención educativa que, partiendo de un análisis ecológico, vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas.

Este modo de trabajar propone, al profesorado de cada centro que se interesa por luchar contra la violencia, el diseño de un proyecto educativo concreto focalizado en la atención a las relaciones interpersonales bajo dos planos de análisis del ecosistema social del centro: el plano de la convivencia y el plano de la actividad. Estos dos planos, considerados dos grandes factores articulados entre sí, nos dan una visión de la realidad social, psicológica y académica del centro como una verdadera comunidad de convivencia en la que se aprende no sólo lo que se planifica como currículum explícito, sino también lo que no se planifica y se convierte en currículum implícito u oculto; se trata de rescatar para el análisis escolar el viejo modelo comunitario.

El modelo comunitario, importado de otras áreas científicas y profesionales, como la antropología, la epistemología o las ciencias de la salud, resulta particularmente útil para la propuesta de trabajo investigador y educativo, con la que nos ha parecido idóneo abordar la prevención de la violencia escolar. Desde esta perspectiva de intervención, cada centro se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación –mejor o peor– de los siguientes grupos humanos: el profesorado, el alumnado y las familias. La planificación concreta de la actuación, dentro del proyecto que cada centro diseña, se realiza mediante los llamados programas de trabajo.

Programas de trabajo como instrumentos de intervención preventiva

El proyecto SAVE no nace preconfigurado más que en sus bases conceptuales: el análisis de los sistemas de actividad (instrucción, reparto de tareas, actividad recreativa y de tiempo libre, etc.) y el análisis de los modelos de convivencia (distribución y ejercicio del poder, modos de comunicación, normas y convenciones que regulan la vida cotidiana, etc.). El concepto de programa, como tal diseño de metas y acciones para conseguir dichas metas, nace como consecuencia lógica de la necesidad de ordenar las iniciativas que cada equipo docente sugiere. Por lo tanto, el concepto de programa, cerrado en sus elementos de planes concretos, encaja mal con un modelo teórico tan abierto como el SAVE se propuso ser. De ahí que los programas no hayan sido en ningún momento en el SAVE un diseño cerrado y ordenado desde el grupo coordinador. Este sólo diseñó tres grandes líneas de programación (intenciones ordenadas) a las que vinculamos con el concepto metafórico de “caja de herramientas” (recursos posibles). La “caja de herramientas” vieja metáfora vigotskiana (Vigotski, 1934/78) expresa la necesidad de disponer de instrumentos útiles para realizar trabajos. Los programas del SAVE han sido eso, líneas de actuación para las cuales era necesario disponer de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tres grandes líneas programáticas fueron elaboradas con la ayuda de los docentes que se enfrentaban a su tarea de prevenir la violencia tratando de mejorar la convivencia: el programa de educación en sentimientos, emociones que fue visualizado como la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores. El programa de gestión democrática de la convivencia, que fue visualizado como la necesidad de prestar atención a cómo se diseñan y se cumplen las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en el centro escolar. El programa de trabajo en grupo cooperativo que fue considerado como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar considerando que la unidad de la acción instructiva es el grupo de alumnos/as que se enfrenta a la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que dan lugar al cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor/a.

Las líneas programáticas nunca fueron un único programa de aplicación uniforme en todas las escuelas. El proyecto SAVE ha huido del concepto de aplicador de programa en el sentido clásico. El profesorado nunca ha sido considerado un instructor, ni un monitor de una idea única centralizada, sino un educador creativo que sobre la base de unos ciertos compromisos tomados en grupo, se esfuerza por prestar atención a partes de su propio trabajo que han podido estar oscurecidas anteriormente, tales como las que hemos considerado nuevas líneas programáticas. Al profesorado del SAVE no se le ha exigido ni controlado una acción educativa diferente de la que él/ella misma

ha diseñado. Se le ha estimulado a que piense y decida en estos tres grandes ámbitos de su acción educativa. Tres ámbitos que pensábamos cubrirían ciertas necesidades de cambio: la gestión de la vida cotidiana en términos de democracia viva (analizar normas y convenciones y procurar que no sean incoherentes ni autoritarias, sino democráticas y posibles); analizar la formación en valores que estamos haciendo, y observar cómo no es posible valorar aquello que nos hace sufrir o que no nos permite sentirnos queridos y respetados, de ahí la vinculación formal de la educación emocional y sentimental con los valores morales); analizar el tipo de enseñanza que hacemos y observar como la cooperación, el diálogo y la discusión son más productivos que la adquisición individualista y competitiva. Nuestros programas son líneas de trabajo que permiten la puesta en común de todos aquellos que se deciden por dichas líneas y no por doctrinas instructivas que no necesitan ser discutidas, ni observadas, ni modificadas porque todo está en el catecismo del programa.

Hemos buscado la alianza con un profesorado en el que creíamos; un profesorado innovador, seguro de sí mismo, que conoce y comprende las necesidades de sus alumnos/as y que sólo actuará cambiando su propia práctica cuando esté verdaderamente convencido de que el cambio que están realizando es el cambio en el que él/ella mismo/a cree. El SAVE ha sido un proyecto ideológico en gran medida, pero en el sentido más serio de la palabra ideología. Un proyecto que ha creído en el principio de dice que sólo se cambia cuando se está convencido intelectual y moralmente de que el cambio es necesario.

Profesorado y alumnado son dos microsistemas sociales muy diferenciados que necesitan encontrar sus propias formas de gestión de la vida cotidiana conjunta, cosa nada fácil cuando, además se vive sobreexigido por las tareas escolares. La intersección del plano de la convivencia con el plano de la actividad escolar pone ante nuestros ojos tres grandes procesos: la actividad instructiva, la gestión de la convivencia y los sentimientos y emociones que la vida en común va haciendo aflorar. De ahí que el SAVE se planteara sus programas de actuación bajo la etiqueta de estas tres líneas de actuación. Veamos algunos principios básicos de los programas del SAVE.

El programa de gestión democrática de la convivencia

Tomar conciencia que la actividad de aula y de centro se puede gestionar de varias formas, es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato participativo o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede y debe ser democrática, sin que ello elimine la autoridad moral del profesorado. La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir profundizando jun-

tos sobre lo que, tanto el profesorado como el alumnado, entienden por participación cooperativa y democrática.

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo, justo y transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de profesorado y alumnado, a una tarea que no puede ser sino común, porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos.

La descripción y comprensión de la gestión de la vida social de cada aula y centro permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor y sus alumnos, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar.

El análisis de los sistemas de gestión de la convivencia se convierte en un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de considerar la gestión de la convivencia como un factor importante para comprender la vida en el aula.

Algunas propuestas concretas que ha desarrollado el SAVE dentro de este programa son: asambleas de aula, establecimiento consensuado de normas, debates sobre asuntos de interés común, resolución de conflictos cuando éstos se presentan, diseño de materiales específicos para animar los diálogos, buzón de sugerencias y, en general, actividades para el desarrollo de la participación en la vida de aula y centro.

El programa de trabajo en grupo cooperativo

La tarea central del centro y el aula es la enseñanza y el aprendizaje, que puede hacerse de muchas formas. Desarrollar un curriculum de forma cooperativa implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. Abordar la actividad de la instrucción mediante un modelo cooperativo, supone considerar el proceso comunicativo, que está siempre implícito en la actividad de enseñar, en su inserción con la actividad de aprender, como una tarea única y enriquecedora para todos. Los sistemas de actividad están impregnados de valores que son o no coherentes con la acción que se realiza. Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros.

La cooperación se ha destacado como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros, como para los que saben más y ayudan a los que son más inexpertos. Cooperar es unir ideas, actividades, críticas y evaluación en una acción conjunta. Por ello, el SAVE ha propuesto el trabajo en grupo cooperativo como modelo de aprendizaje y enseñanza. En este sentido se han diseñado una serie de actividades (ver Ortega y otros, 1998) en las que se incluye en algún momento el diálogo y la cooperación sobre los propios contenidos de la enseñanzas.

El programa de educación de emociones, sentimientos y actitudes

Toda la actividad de enseñanza y aprendizaje se realiza sobre la base de las motivaciones e intereses que, tanto el profesor/a como los alumnos/as, pongan en ello, y esta motivación depende fundamentalmente de sus estados actitudinales y afectivos. El sistema educativo tradicional español ha vivido de espaldas a la vida afectiva y emocional de sus protagonistas, pero todo lo que sucede en el aula, como todo lo humano, tiene una connotación emocional, es más o menos agradable, nos provoca una actitud positiva o entusiasta o una actitud negativa, de frialdad, rechazo o incomodidad, cuando no de miedo o ira, siendo éstas últimas las emociones que quisiéramos prevenir.

Aunque el tratamiento curricular ha incluido la educación de las actitudes y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico; de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones, pero, especialmente, como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también, de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales.

El SAVE ha ejemplificado esta línea de actuación con algunos recursos y técnicas, como son: el uso del juego, los cuentos, la simulación de roles, el estudio de casos. Unidades de trabajo didáctico en el que el foco central está puesto en el análisis de sentimientos necesarios como la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento y modulación emocional, la autoestima, etc.

Pero además de la acción preventiva, que debe estar inserta en el desarrollo del currículum, el SAVE ha propuesto medidas de trabajo directo con aquellos chicos/as que, por sus condiciones personales, familiares y sociales, están en riesgo de implicarse en pro-

blemas de violencia. El equipo docente debe disponer de recursos para la intervención en riesgo y para la intervención directa. Para los chicos/as que se encuentran en estas situaciones, el SAVE ha hecho una selección de seis programas: los círculos de calidad (Sharp, Cowie y Smith, 1994), mediación en conflictos (Fernández, 1998), la ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 1998) el método de repartir responsabilidades (Pikas, 1989), las estrategias de desarrollo de la asertividad y las estrategias de desarrollo de la empatía (Ortega, 1998). El objetivo común y principal de los tres primeros es ofrecer a los chicos/as un apoyo social, en la mayoría de los casos de sus compañeros, para resolver situaciones ante las que él/ella se siente inseguro. En este sentido, la experiencia nos ha revelado que los compañeros pueden llegar a desempeñar una importante labor en pro del desarrollo socio-afectivo de estos chicos, debido a que estos los prefieren porque entre los propios alumnos existen convenciones homogéneas, valores compartidos y una reciprocidad moral, que en muchas ocasiones a los adultos nos es imposible acceder.

El proceso de desarrollo del SAVE

El SAVE se ha implementado durante tres cursos académicos, y ha supuesto un movimiento de sensibilización, toma de conciencia, formación, y actuación de un total de setenta profesores/as, repartidos en diez grupos de trabajo, nueve docentes y un grupo de orientadores escolares de Primaria y Secundaria, con los que hemos trabajado de forma sostenida durante este intervalo de tiempo. Todos ellos han estado organizados en equipos que han recibido apoyo económico y reconocimiento institucional del Centro de Profesores de su zona. Cada uno de ellos ha desarrollado su propio proyecto de prevención de la violencia escolar en su centro, basado en el modelo antes descrito, pero desarrollado de forma particular por cada grupo. Cada uno de ellos ha realizado una memoria final de curso sobre su trabajo y acudido regularmente a las reuniones de coordinación con los miembros del equipo de la Universidad que hemos trabajado con ellos. El equipo de la Universidad, compuesto por los investigadores del proyecto (ver Ortega y otros, 1998) ha desplegado una actividad de apoyo, colaboración y ayuda, cuando ha sido requerido para ello. Dicha ayuda, además de la coordinación de las reuniones periódicas (una cada mes durante cada curso) ha consistido en la aportación de recursos (desde referencias bibliográficas, pequeños programas de formación específica en estrategias concretas, invitación a seminarios y conferencias con expertos, hasta asistencia a las reuniones de trabajo del equipo docente cuando éramos requeridos para ello). Haremos un breve resumen del proceso dividiéndolo en fases temporales.

Primera fase: sensibilización y exploración del problema

La primera fase, de sensibilización e inclusión de personas en el proyecto, se realizó mediante un sistema de seminarios, donde se presentó, al equipo rector de las escue-

las de la provincia (Delegado, Equipo Provincial de Inspección, Equipo Central de Orientación Escolar, responsables de programas especiales, etc.), la iniciativa del estudio, aportando aspectos conceptuales sobre la naturaleza del problema de la violencia entre iguales y algunos datos provenientes de estudios anteriores. El objetivo de este encuentro fue no sólo obtener permiso de la administración educativa provincial, que necesitábamos para establecer contactos con los centros escolares, sino también sensibilizar a un conjunto de agentes externos, pero influyentes en la vida escolar desde la política provincial, sobre la importancia del problema.

En un modelo de sensibilización, que intenta ir incorporando personas a un proyecto común, es necesario que cada grupo humano tenga un papel en el proceso. No se trata sólo de informar, sino de requerir la implicación de las personas a las que se informa y de ofrecerles tareas adecuadas al rol que desempeñan, y eso fué lo que hicimos. Por ello, sugerimos que fueran ellos los que señalaran las escuelas en las que debíamos trabajar, mediante la selección de centros localizados en zonas con necesidades específicas sobre este problema y así lo hicieron.

Acercamiento a las escuelas del proyecto

El segundo círculo humano que necesitábamos sensibilizar e involucrar era el profesorado. Lo hicimos mediante el mismo procedimiento. Los centros seleccionados recibieron una carta de presentación del proyecto junto con una invitación a participar en un seminario, en el que se hablaría del problema de la violencia, y al que debían asistir, además de un grupo de al menos tres profesores/as, el director/a del centro y el/los orientadores escolares de la zona.

Este fue un seminario de veinte horas, realizado en el marco institucional del Centro de Profesores de Sevilla, que culminó con un compromiso, por parte de la mayoría de ellos, para participar en la primera fase del proyecto. El profesorado y el resto de los agentes educativos tuvo un nivel muy alto de participación. Pudieron introducir no sólo sus preocupaciones sobre el tema, sino también sus planteamientos educativos. Tras la recogida de información en los centros, ellos debían madurar su compromiso mientras nosotros estudiábamos los datos e informes. Lo que nos mantuvo unidos fue el contacto estable con los equipos de orientación educativa de las zonas, con los que llevábamos un año trabajando en un seminario permanente institucionalmente apoyado por el CEP de Sevilla. Durante el tiempo que nosotros analizábamos los datos se gestaban las iniciativas del profesorado y estábamos en contacto si así lo deseaban. En todo caso, para reanudar la marcha del proyecto, debían decirlo expresamente o aceptar nuestra invitación a una nueva reunión que se hizo por escrito y telefónicamente cuando los informes sobre el perfil del centro estuvieron disponibles.

La segunda fase: trabajando juntos

El tránsito de un curso a otro implicó la modificación del mapa de centros debido a la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que afectó a casi la totalidad de las escuelas del proyecto, que sufrieron una caótica movilización de su profesorado. A pesar de todo, diez escuelas solicitaron formar parte del proyecto para la segunda fase.

No fue nada fácil arrancar, pues debían hacer su propio proyecto anti-violencia de forma autónoma, creando su propio modelo de trabajo dentro del marco de estrategias de intervención que nosotros les proponíamos. Y todo ello, en unas condiciones profesionales, a veces, muy estresantes en las que frecuentemente trabaja este profesorado debido a las características sociales de la población a la que atienden, en el límite mismo, o claramente dentro, de lo que se conoce como marginalidad.

Así, el curso 1996-97 fue, para el equipo de la Universidad del proyecto SAVE, un año itinerante: asistimos a las reuniones de los grupos docentes en los centros; celebramos varios seminarios formativos, en algunos de los cuales contamos con la presencia y la participación de un par de colegas del proyecto Sheffield, que nos ilustraron sobre su propia experiencia; y gestionamos el reconocimiento oficial del proyecto como algo unitario –todos los equipos forman parte del SAVE– aunque cada uno de ellos es independiente en sus objetivos concretos, en el desarrollo del programa, y en el ritmo de trabajo.

En Junio de 1997 celebramos una jornada de puesta en común sobre la marcha del proyecto. Setenta y cinco profesores/as hicieron un balance de sus actividades, en una sesión de reflexión sobre el proceso, propiciada por el CEP de Sevilla, al que pertenecían la mayoría de los docentes en calidad de equipos de formación en servicio.

En aquella reunión se puso de manifiesto que la experiencia había merecido la pena y que queríamos continuar trabajando de esta forma el curso próximo. En síntesis, allí descubrimos que algunos equipos docentes habían progresado rápidamente en autonomía y desenvolvimiento de su propio proyecto, otros iban más lentamente. Para casi todos, las sesiones de trabajo, que tenían una periodicidad quincenal, y una duración de dos horas aproximadamente, significaron una suerte de apoyo mutuo y de experiencia de compartir preocupaciones profesionales, iniciativas y recursos que fortalecían su cohesión como grupo y afirmaba su motivación para seguir juntos. Todos empezaron a comprender que se trataba de un proyecto a largo plazo que implicaba una paulatina modificación de sus propias concepciones y actitudes ante el problema de la violencia; que fundamentalmente era necesario ir modificando el clima de convivencia y la gestión de la vida en el centro mediante un tipo de trabajo curricular más cooperativo y más demo-

crático en el que se atendieran no sólo los conocimientos sino, muy especialmente, los sentimientos y los valores. Muchos comenzaron a reconocer, en sus propios comportamientos, si no generadores de violencia, si actitudes intolerantes o ambiguas. Lo mejor de todo fue observar que se podía ser autocrítico y reflexivo sin culpabilidad ni miedo.

Nos despedimos con el compromiso de continuar el trabajo conjunto el curso próximo, en la medida en que la nueva red de centros escolares que la reforma educativa estaba reestructurando permitiera que un mínimo de cuatro o cinco docentes del equipo continuaran en el mismo centro. Así fue, y al inicio de ese curso escolar continuamos trabajando con la red de centros anti-violencia escolar del proyecto. Aunque habían vuelto a cambiar las condiciones de vinculación al CEP, la mayoría de los equipos obtuvieron el reconocimiento institucional de su trabajo. Los equipos afrontaron los nuevos retos, lo que llevó a algunos equipos a cambiar en alguna medida las propuestas de intervención para su centro.

Tercera fase: consolidar los equipos y lograr autonomía docente

Durante los cursos siguientes, la dinámica del proyecto ha evolucionado hacia la consolidación de los grupos docentes y ha crecido en autonomía. En el curso 1998-99, algunos centros comenzaron a focalizar su actuación en los chicos/as en situación de riesgo o implicados. Se seleccionaron cuatro de ellos (dos de Primaria y dos de Secundaria) para realizar un programa de Ayuda entre iguales, lo que implicó un trabajo de formación específica con los docentes y una secuencia de acción directa con grupos de escolares seleccionados para participar en dicho programa. Sólo dos centros consiguieron culminar el programa, pero los resultados de ambos fueron buenos (ver Ortega y Del Rey, 1999).

Al final de cada curso, todos los profesores implicados en el proyecto SAVE se han reunido para sacar conclusiones sobre los logros conseguidos y diseñar los pasos a dar en el siguiente curso.

El curso 1999-00 se detuvo la atención sostenida por parte del equipo de la Universidad (aunque seguimos nuestro trabajo de cooperación con los dos centros en los se continuaba el trabajo de intervención directa (Fox y Ortega, 2000; Del Rey, Ortega y Rendón, 2000) y se empezó la evaluación.

En la actualidad, muchos de los centros que han participado en el proyecto SAVE continúan su trabajo preventivo y algunos están implementando medidas concretas con alumnos/as que tienen problemas de victimización o que son agresivos con sus compañeros. El proyecto original ha ido sufriendo cambios, porque éste ha sido un proyecto abierto. Los centros que incluían entre sus planes una línea de trabajo del SAVE la han ido manteniendo aunque hayan cambiado algunos de los miembros de los equipos docentes de

cada centro. Los programas se han ido modificando, siempre en la línea de ir manteniendo lo que salía bien e ir abandonando lo que no funcionaba, por distintas razones.

Aciertos y desaciertos: La Evaluación del SAVE

Evaluar un proyecto como éste, en el que se han ido implicando distintas personas, sobre todo docentes y alumnos/as, pero también orientadores escolares, algunos padres y madres, directores de centro, investigadores, expertos de distinto nivel, e incluso la propia administración educativa que unas veces ha sido más activa apoyando el trabajo docente y otras veces indiferente, cuando no inconveniente, es muy difícil y requiere medidas de muy diverso orden. Los documentos producidos por los docentes, las actividades de acción externa como conferencias y seminarios organizados desde el centro para informar y sensibilizar a familias y sociedad, los cambios de actitudes diversas, las decisiones de la administración, el papel de la formación permanente del profesorado y de los Centros de profesores, el cambio o no de actitudes de los docentes, las familias, etc. requieren un trabajo más profundo del que hemos podido realizar hasta el momento. No obstante, una primera evaluación objetiva, destinada a tratar de comprobar hasta qué punto se ha producido un cambio en el alumnado, en términos de mejora de sus relaciones interpersonales y de disminución de los problemas de violencia, así como de cambio de actitudes hacia el problema de la violencia ha sido hecha. De esta evaluación extraemos algunos de los más relevantes conclusiones que son las que presentamos aquí.

La evaluación de los efectos del modelo SAVE se ha realizado desde dos marcos de información diferentes. En primer lugar, hemos usado un modelo de pretest-postest para medir, sobre todo, el número de implicados en el problema, así como posibles cambios en actitudes del alumnado en relación al maltrato entre iguales. Para ello, hemos utilizado el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento ha sido aplicado en dos momentos diferentes: antes de comenzar la intervención (curso 95/96) y cuatro años más tarde (curso 99/00) en algunos de los centros que habían trabajado bajo la cobertura del modelo SAVE, ya descrito. Concretamente, el alumnado de cinco centros ha vuelto a responder al cuestionario sobre intimidación, lo que supone el 50% de las escuelas que han desarrollado programas SAVE de prevención del abuso entre iguales, mediante distintos programas de Educación para la Convivencia (ver Ortega y otros, 1998).

Dentro de este mismo marco de evaluación objetiva, desarrollado hasta el momento, está la comparación de ciertos aspectos relevantes entre centros que han trabajado bajo el paraguas metodológico del SAVE y centros que no lo han hecho y que pertenecen a ámbitos poblacionales semejantes; así se aplicó también el cuestionario a tres centros (dos de Primaria y uno

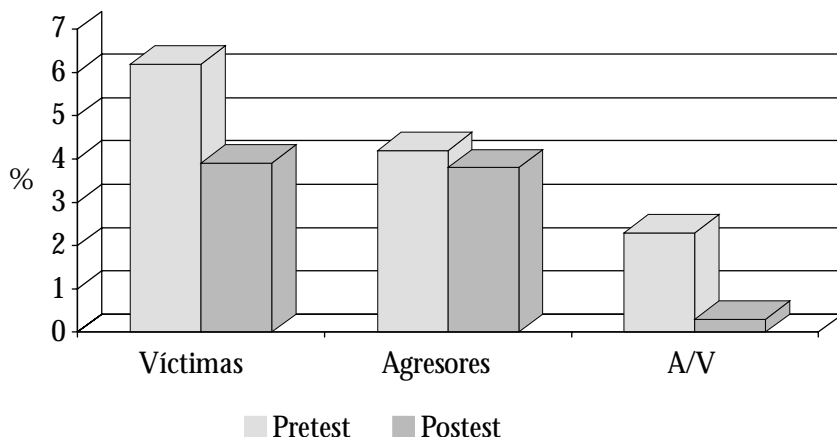
de Secundaria) de parecidas condiciones socioculturales a los del SAVE, y comparamos sus resultados, en cuanto a niveles de violencia escolar, actitudes hacia la misma, etc.

El segundo de los marcos de evaluación elegidos ha sido la percepción de efectividad de la intervención realizada, teniendo en cuenta el punto de vista del propio alumnado. Consideramos que la labor de los docentes, a veces inespecífica y titubeante, otras veces segura y entusiasta puede tener un reflejo en el bienestar del alumnado o no, dependiendo de muchos factores, pero era imprescindible preguntarle a los chicos/as si habían observado cambios y en qué dirección. Así pues, hemos explorado la efectividad de los programas SAVE, desde la perspectiva de los alumnos/as que se han beneficiado de ellos. Para ello, hemos utilizado un pequeño cuestionario con tres cuestiones en las que se pregunta a los alumnos sobre qué cosas han hecho sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, desde cuándo las hacen y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones.

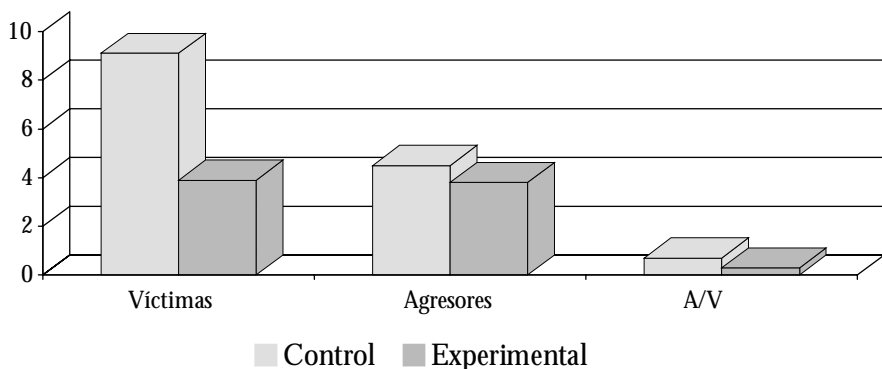
Expondremos los resultados que provienen de estos dos marcos exploratorios en tres grandes grupos de información: el nivel de presencia de los fenómenos de abuso y malos tratos entre escolares, midiendo el número total de alumnos/as del centro implicados en problemas de violencia y su distribución en los distintos roles que estos asumen dentro del problema de relaciones interpersonales. En este sentido, continuamos con el criterio ya explicitado (Ortega y Mora-Mechán, 1997) de considerar el fenómeno de los abusos entre escolares más como un fenómeno de relaciones interpersonales que como un comportamiento aislado. El siguiente grupo de información recoge aspectos tales como: tipos de violencia, las diferencias relacionadas con el género y la edad, los lugares de riesgo, etc. Por último, se analizará la percepción del alumnado sobre la intervención realizada por los docentes. Y todo ello será expuesto de forma comprensiva y ofreciendo un comentario explicativo a cada uno de los grandes grupos de información.

Se ha reducido el número de escolares implicados

Tras analizar los resultados del pretest en los centros experimentales y compararlos con las respuestas obtenidas cuatro años después, nos encontramos que la participación de los alumnos había cambiado de forma significativa. El número de espectadores ha aumentado (de 86% a 92%), el de víctimas (de 9% a 4%) y víctimas provocativas (de 0.7% a 0.3%) se ha reducido más de la mitad y el de agresores también ha disminuido. En la gráfica 1 se resumen las diferencias entre pretest y posttest entre víctimas, intimidadores y bully/victims.



Del mismo modo, si comparamos los resultados con los centros control encontramos que los índices de maltrato entre compañeros son más leves en los centros SAVE.



Han mejorado las relaciones interpersonales entre escolares

Para analizar este grupo de resultados, hemos organizado la información alrededor de 4 grandes bloques de contenido: las relaciones interpersonales entre los escolares; la experiencia de victimización sentida por los alumnos/as que han sufrido agresiones por parte de sus compañeros/as (duración de la experiencia y búsqueda de ayuda); las actitudes de los escolares hacia el problema del maltrato entre compañeros/as; y las formas, lugares y causas de los fenómenos de malos tratos entre escolares.

Las relaciones interpersonales de calidad se han mostrado como un eficaz protector en la vida social y, por tanto, de prevención de la violencia. Tener buenas relaciones con los otros facilita el encuentro con el otro y disuelve de forma más rápida los posibles conflictos. Para nuestros objetivos, cobra especial importancia su estudio, ya que el SAVE se ha basado en la idea de la mejora de la convivencia como prevención de la violencia.

Los resultados que hemos obtenido son bastante positivos, en este sentido. Tras el periodo de intervención, los alumnos/as de los centros evaluados muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales (de 66% a 77%), mientras que la valoración negativa con la vida en general en el centro disminuye (de 2.2% a 1.8%). Al mismo tiempo, los estudiantes afirman sentirse en menos ocasiones solos o aislados durante el periodo de recreo, disminuyendo prácticamente a la mitad tanto el número de alumnos que se sentían aislados muchas veces (de 7% a 3.5%), como los que afirman sentirlo pocas veces (de 31.5% a 15%).

Ha disminuido la percepción de victimización

La intervención del SAVE también se ha mostrado influyente sobre las experiencias de victimización. Especialmente, en dos aspectos, la duración de estas experiencias y la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas. En relación al primero de los puntos, el modelo SAVE ha logrado reducir (de 25% a 15%) el número de víctimas de larga duración (“desde principios de curso” o “desde siempre”). Así mismo, resulta de interés observar que también han cambiado, en los centros en los que se ha trabajado de forma preventiva, la actitud y el comportamiento de búsqueda de ayuda por parte de las víctimas, que ahora son más las que buscan un apoyo activo a su problema; ya que el número de alumnos que decide no decir nada sobre su experiencia como víctima disminuye (de 12% a 9%). Sin embargo, no cambia la elección de las personas a las que se busca el apoyo. La preferencia es contárselo a sus compañeros, después a la familia y por último a los profesores.

Han cambiado las actitudes ante los malos tratos

Han cambiado algunas de las actitudes ante el fenómeno de la violencia entre compañeros/as. En los resultados del postest, aumenta el número de alumnos/as que valoran de forma negativa a aquellos que intimidan a sus compañeros, disminuyendo de forma importante el número de quienes aprueban o justifican estos comportamientos (de 13% a 9%). Igualmente, se aprecia un cambio importante cuando se les pregunta a los escolares si serían capaces de intimidar a otros compañeros/as. Ya que el número de chicos que afirman que nunca intimidarían aumenta de 43% a 52%, y los que sí lo harían por distintas razones disminuye (de 36% a 27%).

También se aprecian cambios en cuanto a las formas, lugares y causas atribuidas al maltrato entre escolares. Aunque se mantiene la nominación del maltrato directo (agresión física y verba), aumenta la nominación de formas indirectas de malos tratos (agresión indirecta la exclusión social). Este dato parece contradictorio con los que nos indican un descenso en el número de agresiones; sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta transformación refleja una mayor sensibilización ante las formas menos visibles de violencia. Igualmente aparecen cambios en los lugares de mayor riesgo. En los datos posteriores a la intervención, el aula se ha convertido en un lugar más seguro ya que disminuye el número de chicos que la señalan como escenario de la violencia (de 38% a 27%).

En relación a las causas del maltrato percibidas por los escolares, también aparecen cambios. Se reduce el volumen de atribuciones que señalan la provocación previa o las ganas de gastar una broma como posibles causas, aumentando, las afirmaciones relacionadas con la ganancia de estatus social de los intimidadores. Posiblemente, estas variaciones responden a una mayor precisión por parte de los alumnos a la hora de atribuir las razones de los actos de malos tratos en la medida en que son más conscientes, están mejor informados y valoran más los detalles del problema.

El alumnado percibió y preció las innovaciones

Otro de los indicadores que usamos para evaluar la efectividad de la intervención es la valoración de los alumnos sobre la actuación desarrollada en el centro contra el problema del maltrato. Para ello, distinguiremos entre las diferentes actuaciones realizadas por los docentes dentro del marco general del SAVE (gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo; educación de sentimientos, actitudes y valores; trabajo con familias; intervención directa con agresores y víctimas; resolución de conflictos y otras) y las respuestas de los escolares apreciando y valorando los cambios observados en su aula y centro.

Dentro de cada una de estas categorías o programas de intervención, las respuestas se han codificado atendiendo al efecto que los alumnos/as les atribuyen. Este impacto se ha evaluado alrededor de tres niveles de respuesta: *“no ha servido para nada”*, *“el problema ha mejorado”* (con tres posibilidades a su vez: *“disminuye el maltrato”*, *“mejoran las relaciones entre los compañeros/as”* y se producen *“mejoras no específicas”*) y, finalmente, la categoría *“el problema ha empeorado”* (con las mismas posibilidades que el anterior pero en sentido negativo).

No se ha distinguido entre agresores, espectadores y víctimas puesto que no han aparecido diferencias significativas entre los diferentes tipos de alumnos al contestar a este indicador. Nos centraremos sólo en aquellas relaciones que se han mostrado más relevantes en el análisis. También hay que destacar que en ningún caso se han encontrado valoraciones negativas hacia cualquier tipo de intervención de carácter significativo.

En relación al trabajo con las familias, la mayoría de los chicos y chicas han señalado que este tipo de actuaciones es efectiva para mejorar las relaciones entre ellos (71%).

La educación en sentimientos y valores ha sido también bien valorada por los alumnos.

La mayoría (73%) señala el efecto positivo que tiene sobre la mejora del clima de relaciones interpersonales en el centro. Pero también existen otras opiniones más minoritarias: que ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato (22%), que aparecen otras mejoras sin especificar (22%), y que no ha sido efectivo (16%).

Las intervenciones dentro del programa de la gestión democrática de la convivencia han sido, con diferencia, las mejor valoradas por parte de los alumnos y alumnas de nuestra muestra. El 84% de los estudiantes que señalan este tipo de intervención afirman que el clima de relaciones interpersonales mejora, el 21% que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen. Y, únicamente, el 2% de los alumnos señalan esta propuesta de intervención como sin resultado.

El trabajo con grupos cooperativos es la propuesta que menos intensidad ha alcanzado en su valoración. Sólo las mejoras inespecíficas, reconocidas por el 23% de los alumnos, han mostrado valores estadísticamente significativos. No obstante, la mayoría (64%) continúa señalando que se producen mejoras en las relaciones interpersonales del centro. Esta estrategia es la que mayor porcentaje de alumnos ha agrupado, el 31%, señalando que carecía de efectividad.

Las actuaciones del profesorado dirigidas a los chicos que maltratan a sus compañeros también son valoradas como efectivas. El 65% de los alumnos afirma que el clima de relaciones mejora y el 17% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que piensan que no causa ningún tipo de efecto también es relativamente alto (22%).

La intervención directa con las víctimas se percibe como positiva especialmente de cara a la reducción de los problemas de bullying (29% de los alumnos), y la mejora del clima de relaciones interpersonales (70% de los alumnos. Sólo el 10% afirmaron que esta intervención carecía de eficacia.

La intervención sobre las situaciones conflictivas también se ha valorado como positiva. El 72% de los alumnos señala que mejora el clima de relaciones interpersonales; el 16% que bajan los episodios de violencia y el 9% que las mejoras en el centro se han producido en otros aspectos. Al igual que en otras propuestas, el porcentaje de alumnos que opinan que esta propuesta no presenta resultados es reducido (6%).

Por último, en los centros también se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico para mejorar el problema como teatros, actividades fuera del centro, etc. que los alumnos también han valorado como positivas. El 73% afirman que las relaciones interpersonales mejoran, el 14% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen y el 19% que se producen otro tipo de mejoras. El 15% piensa, por el contrario, que estas actuaciones no han servido para nada.

Debate y conclusiones

El SAVE ha tenido aciertos y desaciertos. Entre los primeros quisiéramos destacar la propia experiencia de trabajo conjunto de investigadores y educadores. Ambos grupos se han enriquecido. Los investigadores porque han entrado en contacto directo con las escuelas, sus cultura, su forma de ver las cosas y la necesidad de que éstas sean tenidas en cuenta en cualquier acción investigadora que busque mejorar la calidad del clima y la reducción de la violencia. El profesorado de escuelas concretas nos ha enseñado que toda intervención requiere contar con ellos, asumir su perspectiva, escucharlos, apoyarlos y esperar que sea el ritmo del propio desarrollo curricular el que exija cambios. Sólo así el docente está dispuesto a cambiar. De esta forma, lo que cambia es ya lo que él/ella considera que debe ser modificado.

Asumir, asimismo, la concepción que el equipo docente tiene sobre las claves de la dinámica relacional de su centro, es fundamental. Nada cambia si no es desde lo que antes existía. Una representación cognitiva de las necesidades del centro, de los recursos que ya tiene, y de lo que requiere para hacer modificaciones es imprescindible para que la intervención se adecue a lo exigido, en cada momento histórico de la vida del centro. El concepto de programa como línea de trabajo y su complementario, el concepto de “caja de herramientas”, como ámbitos de conocimiento conceptual y procedimental respectivamente, optimizan el proceso de cambio porque permiten al docente sentirse seguro, en la medida en que controla sus propios instrumentos para el cambio, sabe lo que quiere y porqué lo quiere hacer así. En este sentido teorías generales como la filosofía educativa de la investigación-acción (Stenhouse, 1984) y el modelo de profesionales reflexivos (Shon, 1992) ha tenido en el SAVE una presencia que creemos ratifica su idoneidad.

En relación a nuestro gran objetivo, ir ganando para la paz y la convivencia fructífera, la batalla contra la violencia escolar, aunque pensamos que los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas: el clima mejora, los escolares son conscientes de ello, el profesorado se entusiasma cuando cree que puede cambiar las cosas, etc. Sin embargo, ni el problema ha desaparecido, ni todos los indicadores son óptimos: la batalla contra

la violencia escolar no ha hecho más que empezar. No todos los factores que desencadenan el fenómeno de los malos tratos entre escolares se generan el propio centro. Muchos son factores externos, de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es difícil determinar. Otros son factores muy personales, cuyo valor es también difícil observar y medir en un proceso educativo. No podemos olvidar que en la permanencia de fenómenos de violencia no inciden sólo las condiciones escolares sino, muy especialmente, las condiciones de vida familiar y las características personales de los chicos y chicas que se ven seriamente afectados por estos problemas. Desde las características personales de algunos chicos/as (particularmente de víctimas y agresores) a las condiciones familiares y sociales en las que éstos se desenvuelven, pasando por las formas de integración escolar, se extiende un conjunto grande de elementos que siempre hay que tener en cuenta.

Sin embargo, muchos de los problemas personales y sociales se presentan en forma de violencia escolar que hay que atajar, aunque estos no hayan sido generados por la propia escuela. Para ello, los métodos preventivos son idóneos, aunque no eficaces al cien por cien. Que el profesorado y el alumnado sienta que han mejorado las cosas no debe hacernos pensar ni que ha desaparecido el problema ni que acontecimientos terribles, aunque puntuales, de violencia no puedan volver a repetirse, aunque estemos convencidos de que estamos en el buen camino cuando hacemos prevención a través de la acción educativa.

El trabajo dentro del SAVE, como investigadores y promotores del cambio docente, nos ha permitido adquirir una valiosa información sobre los elementos que deben potenciarse de cara a futuras intervenciones. En este sentido, estamos seguras de que aumentar las iniciativas de gestión democrática de la convivencia es siempre beneficioso. El trabajo curricular de carácter cooperativo modula las relaciones interpersonales, da coherencia a las propuestas de educación de las actitudes y potencia un clima de tolerancia y comprensión mutua necesario para profundizar en la educación moral. Finalmente, que la escuela debe ser más sensible a los factores emocionales y afectivos de todos sus protagonistas (profesorado y alumnado) ha sido claramente evidenciado a través de este proyecto conjunto en el que hemos trabajado juntos investigadores y docentes.

Para terminar, y aunque no estaba entre nuestros objetivos más directos, creemos que el SAVE, que ha sido bastante difundido entre los docentes y agentes educativos en seminarios y grupos de formación, ha contribuido a crear un estado de opinión sobre la necesidad de afrontar los problemas de violencia de forma seria, prolongada y sistemática.

Desaciertos ha habido muchos. Posiblemente el primero de ellos se relaciona con lo anterior: el amplio número de escuelas implicadas nos ha impedido ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación ha debido realizarse sobre indicadores que no recogen, en su totalidad, ni los recursos movilizados ni los efectos obtenidos. Un mejor proceso de control es necesario, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor, y no tiene por qué estar reñido con el modelo abierto que proporciona autonomía a los docentes y espera su respuesta. Registros periódicos más homogéneos debieron ser realizados, lo que facilitaría ahora la lectura cualitativa de resultados. La pérdida de ciertos elementos decisivos, como profesorado que empezó y tuvo que retirarse porque fue trasladado, así como la incorporación de nuevos profesores/as cada año y la necesidad de acelerar su formación, ha sido un factor que ha perjudicado el proceso evaluador, aunque no así el proceso de implementación, permanentemente enriquecido por mentalidades nuevas y entusiasmos de novato.

Los modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes del centro, la diversidad de actuaciones de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios (separación de la Primaria y la Secundaria, diferencia en la implantación de los nuevos programas LOGSE, entre otros) ha dificultado la lectura del proceso, pero quizás eso nos revela que la realidad escolar nunca es independiente de la realidad profesional de sus docentes y de la realidad social, económica y cultural de todos sus protagonistas: profesorado, alumnado y familias. En definitiva, el SAVE nos ha enseñado mucho; nuestra valoración es positiva, pero aun nos queda mucho que aprender, para hacer de las escuelas esos lugares de convivencia pacífica y enriquecedora que deseamos y sobre todo para erradicar de ellos la violencia, el abuso y los malos tratos.

Referencias Bibliográficas

Cerezo Ramirez, F. (Ed.) (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares.

Cerezo y Esteban (1992): La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. En *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*. Vol XIV, 131-145

Cowie, H. and Wallace, H. (1998): *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Rey, R.; Ortega, R. y Rendón, A. M. (2000): El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención. Huelva Febrero, 2000. Casa de Colón, Fernández, I. (1998): *Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea. Madrid.

Fox, T. y Ortega, R. (1999): Curricular Bullyin Intervention Through Cooperative Groups and Narrative Task. Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención. Huelva, Febrero, 2000. Casa de Colón

Ortega, R. (1992): "Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain". In *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla. Sept. (libro de Actas. Pag. 27)

Ortega, R. (1997). "El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*. 313, 143-160.

Ortega, (1998): "Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia". In R. Ortega y col. *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Del Rey (1999): The use of peer support in the S.A.V.E. project (1999). Paper presentado en el Simposium: Children Helping Children. Co-covennors by H. Cowie and R. Ortega. En el IX European Conference on Developmental Psychology. Spetses, Creece. Sept. 1999.

Ortega, R. y Lera, M.J. (2000): The Seville Anti-Bullying in School Project. En *Aggressive Behavior*. Col. 26, 113-123.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997): "El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales". In F. Cerezo (coor.). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999): Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-National Perspective*. London. Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, Mora-Merchán y Mora, (1995): Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. Publicado en Ortega y Mora-Merchán (2000).
- Ortega, R. y otros (1998): *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Pikas, A. (1989): "The Common Concern Method for The Treatment of Mobbing". In E. Munthe & E. Roland (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.
- Sharp, Cowie and Smith, (1994): Working directly with pupils involved in bullying situation. En P. K. Smith and S. Sharp: *School Bullying*. London: Routledge.
- Smith, P. K. and Sharp, S. (1994): *School Bullying*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): "Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula". In E. Roland y E. Munthe (Eds): *Bullying: a International Perspective*. London: D. Fulton.
- Vigotski L. S. (1934/78). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

La Pentacidad

La autorregulación de la convivencia desde el modelo de la pentacidad

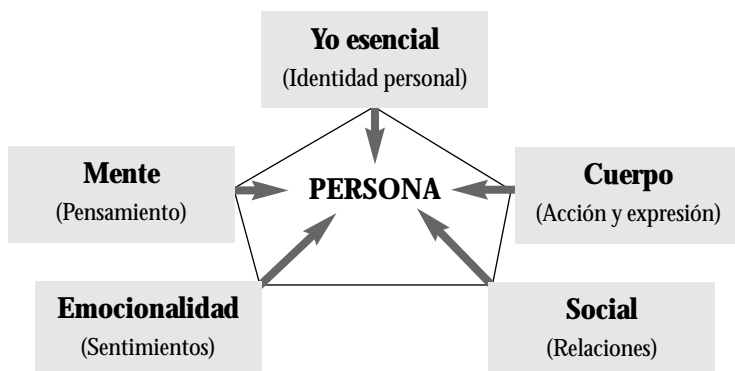
Inmaculada Serrano y Begoña Salas
Coordinadoras del Programa

1. Introducción

Planteamos un tratamiento global de la persona y el entorno con el que se interrelaciona y por consiguiente nuestro trabajo con la convivencia pretende dar una respuesta global a dicha intervención, no se trata de un trabajo aislado y puntual sobre la convivencia, sino una intervención con el profesorado, el alumnado, las familias y organismos sociales y políticos, con el fin de optimizar los recursos y unificar los esfuerzos.

La violencia no es algo que se da ajeno al sistema familiar, escolar, económico, político, de ocio... Todos estos sistemas y organizaciones contribuyen a la consolidación de un modelo de relaciones basado en la **dominación-sumisión**.

A la hora de abordar la convivencia necesitamos ubicarnos en el paradigma de interpretación que le da sentido, en este caso, partimos del Paradigma de la **Identidad Personal**, planteando la Convivencia y la Autorregulación de manera coherente con el modelo Coeducativo de desarrollo global de la persona, en sus cinco ámbitos: **la mente, el cuerpo, la emocionalidad, la identidad y ámbito social (Pentacidad)**.



Consideraremos a la persona desde el punto de vista educativo como una entidad global que busca un equilibrio armonioso entre la mente, el cuerpo, las emociones y una autonomía e independencia en el ámbito privado-doméstico y en el ámbito público.

2. La violencia en la escuela, en la familia y en el entorno

La manera de pensar, sentir y comportarse incide en la calidad de vida. Si pensamos que “no somos lo bastante buenas o buenos”, nos sentiremos incompetentes, incapaces y nos faltará confianza. En la conducta se reflejarán estas características, nos sentiremos víctimas de la vida y tendremos poca autoestima.

Muchas veces nos preguntamos: ¿Por qué las relaciones entre las personas se vuelven a veces crueles y violentas?. ¿Cuál es la causa del uso de un vocabulario agresivo, destructivo e irónico que se da tan a menudo tanto en el aula como en la vida cotidiana?. ¿Qué valores se esconden en las relaciones de convivencia generados y potenciados por la institución familiar, escolar y social?

El modelo de pensamiento patriarcal basado en la relación **dominación-sumisión** origina conductas diferentes para hombres y mujeres. La interiorización de la masculinidad genera una macroidentidad en los hombres, basada en una distorsión de la autoestima, se manifiesta a través de actitudes egocéntricas, prepotentes, violentas, de poderío y dominación.

La interiorización de la feminidad lesiona directamente la autoestima de las mujeres, pues se fundamenta en la negación del yo que trae como consecuencia la interiorización de la expropiación del poder y del conocimiento y una obligada adecuación social y psíquica al orden simbólico falocéntrico.

La violencia se aprende a través de los modelos de conducta que se manifiestan en la familia, el centro educativo y el ámbito público en su conjunto, cuyas relaciones, organizaciones y orden social se establecen desde la dominación – sumisión. Las niñas y los niños imitan esos modelos e interiorizan los estereotipos de género femeninos y masculinos a través del proceso educativo y de socialización, así aprenden los niños violencia para someter y las niñas sumisión.

Los poderes públicos apoyan extraordinariamente la hegemonía del estereotipo masculino, generando hombres dependientes e incapacitados sociales y laborales, por lo que en muchos centros escolares las situaciones de violencia son insostenibles y las víctimas son las chicas, las profesoras y aquellos chicos que tiene un alto grado de responsabilidad y capacitación manifestando un bajo índice de masculinidad.

Una reflexión teórica sobre la agresividad y la violencia interpersonal, nos llevará a entender y plantear el problema del maltrato: físico, verbal, gestual, emocional, mental,... entre iguales con la complejidad que esto tiene. Quizá convenga distinguir entre la **agresividad**, como componente distorsionado del ejercicio del poder para sobrevivir y la **violencia** como comportamiento cruel y socialmente destructivo construido dentro de la jerarquización y dominación del modelo patriarcal vigente y basado en la relación dominación sumisión. Cuando la persona está en equilibrio y armonía puede prescindir de la agresividad utilizando su autoridad personal.

No cabe duda que la violencia surge cuando nos sentimos mal, no sabemos resolver nuestros conflictos, sentimos lesionados nuestros derechos y hemos desconectado de nuestro yo esencial, olvidando quienes somos. También debemos tener en cuenta que nuestra persona es un todo interrelacionado formado por mente, cuerpo, yo o esencia, emocionalidad y ámbito social (**Pentacidad**). Por tanto, cuando alguno de sus componentes se siente mal toda la persona se sentirá mal.

Los pensamientos positivos hacia nuestra persona, elevan la energía y armonizan nuestro ser global. Nos sentimos bien cuando nuestra autoestima es elevada porque nuestras **energías** están equilibradas y en armonía.

El grado de nuestra autoestima puede cambiar rápidamente, y eso nos afecta. Podemos sentirnos como personas equilibradas, centradas, ejerciendo nuestro poder y autoridad personal y nos sentimos bien y, de repente, lo perdemos todo; nos hundimos, sentimos que no valemos nada, que somos inútiles, y nos entra un gran malestar. La autoestima ha desaparecido porque las energías se han desequilibrado. Tienes la energía bloqueada en algún lugar, y eso afectará la calidad de tu **experiencia total**. Existen algunas clases de modelos (de pensamiento, sentimientos y conducta) que bloquean estas fuerzas y reducen la autoestima. Son modelos que aprendimos desde la infancia y que afectan el nivel de autoestima en nuestra madurez.

Cuando creemos que no valemos nada, pensamos que no somos buenas o buenos o asumimos un papel de víctimas, estamos permitiendo que un modelo o pauta negativa dirija nuestras vidas. Al bloquear la energía, este modelo negativo hunde nuestra autoestima, porque nos descentra y desequilibra. En esta Unidad Didáctica observaremos cuales son nuestras creencias y en que modelo o paradigma nos movemos ya que esto condiciona el concepto de persona global, una esencia o yo personal, una mente, un cuerpo, una emocionalidad y una relación social. Podemos cambiar todos los modelos que no funcionan y convertirlos en nuevos modelos positivos que nos respalden y nos capaciten para ser personas.

Primero tenemos que tomar conciencia de quiénes somos. La conciencia de la propia persona es la llave de acceso al cambio y es la base de la autoestima: la conciencia propia *crea* autovaloración.

La calidad de nuestra experiencia total depende de una interrelación equilibrada entre la mente, el cuerpo, la esencia o yo, las emociones y las relaciones con las otras personas. Construir la autoestima es un tema muy personal que implica superar obstáculos individuales y sociales para valorar la propia persona.

Comenzaremos por analizar las relaciones de grupo como un ámbito de convivencia en el que tiene lugar la construcción de los aspectos sociales de la personalidad en los que destacan: la afirmación y construcción del yo, la autovaloración, la autoestima, la utilización del poder personal, y la visión de la otra persona. Si todo esto se da en un entorno particularmente negativo, con actitudes y comportamientos violentos, donde existen unas víctimas, unas personas agresoras y otras espectadoras, nos daremos cuenta que todo el grupo participa directa o indirectamente de este problema.

La violencia no es un problema que atañe sólo a la persona que la practica. Enfrente a la persona malhumorada, insensible y con actitudes de crueldad, hay siempre otra que, sin quererlo, se convierte en víctima de la injustificada ira de aquella que, por una u otra razón, se ha cargado de sentimientos de culpa, humillación, venganza... ha desconectado de su yo esencial y pretende culpabilizar y responsabilizar a las otras personas de sus actos y en definitiva de su vida. Por tanto nuestro trabajo será con todas las personas implicadas ya sean víctimas, agresoras o espectadoras. Todas ellas tendrán que recuperar y ejercer su autoridad, poder personal y autoestima.

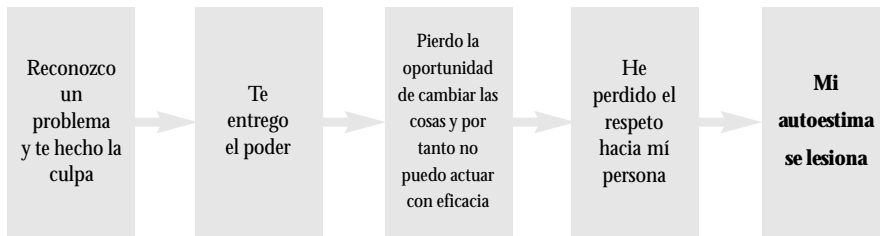
No sólo trabajaremos e investigaremos las relaciones entre iguales. En las UUDs sobre “**la resolución de los conflictos**” y la organización de la clase en “**el trabajo cooperativo**”, se trabaja la función del profesorado y las herramientas necesarias para relacionarse desde la cooperación y no desde la competición, así como, también será necesario retomar el marco teórico de la convivencia a través del documento de la “**auto-regulación**” donde se establecen las pautas para la organización de la convivencia y de la “comisión” dentro del modelo de la convivencia autónoma. (Libro: “Aprendemos a ser personas” Autoras: Begoña Salas García e Inmaculada Serrano Hernández. Ed: EUB Barcelona) y que a continuación adjuntamos.

2.1. Trabajar con los sentimientos de culpa

Buscar culpables es una técnica que nunca nos ayuda a cambiar, sin embargo genera sentimientos negativos de rabia, depresión, resentimiento... Al evadir la responsabilidad culpando a alguien se establece una relación de dominación y a la vez se está entregando el poder personal, es decir, se está desautorizando la propia persona.

Si los sentimientos sobre mi persona dependen del trato que me dan las demás personas, entonces me convierto en su víctima, dándoles todo el poder sobre mí. Nadie puede humillarme, agredirme... si yo no le he dado ese poder.

El sentimiento de culpabilidad y el de considerarse persona apta para lo que sea, son mutuamente excluyentes. Damos un gran poder a la persona que consideramos culpable. Si *“todo es culpa tuya, sólo tú puedes cambiar la situación, y yo soy una víctima indefensa a la espera de que cambies”*. La culpa, la sumisión y la escasa autoestima van de la mano siguiendo este proceso:



Los sentimientos de culpa son los que producen mayor dolor y muchas veces la frustración que originan se resuelven con actitudes violentas. No podemos olvidar que tenemos sufrimiento y residuos emocionales negativos sin resolver. Tenemos ira, culpa y resentimientos reprimidos que sin duda nos pueden dar información de lo que nos está pasando y a su vez, pueden ayudarnos a crecer si curamos nuestras heridas internas y nos perdonamos generando autoestima, respeto e independencia.

2.2. El Perdón

Perdonar significa abandonar, liberar, soltar energía negativa. Sin embargo, siempre que introducimos el perdón como instrumento de cambio, encontramos resistencia. ¿Cómo es posible que perdonar a alguien tenga que ver con mi propio desarrollo? ¿Por qué debo perdonar cuando lo que me hizo es totalmente imperdonable?

Perdonar es un acto creativo, lo cual no significa que no se deba pedir responsabilidades. Es justamente lo contrario. Perdonar significa liberarse de todos los sentimientos que nos atan a la persona que nos perjudicó. Perdonar significa observar con detención lo que ocurrió y aceptarlo. El segundo paso exige que reconozcamos todos los sentimientos asociados al perjuicio, no les debemos tener miedo a estos sentimientos, no pueden herirnos; sólo los sentimientos que se niegan son los que nos hieren.

Por tanto perdonar es un acto creativo que comienza cuando observamos con atención el problema, y continua cuando dejamos escapar la rabia que nos atenazaba. En el momento en que hemos empezado a pensar en abandonar la culpa y el odio, en realidad ya hemos iniciado el proceso del perdón.

Cuando hemos perdonado lo sabemos porque nos sentimos con más ligereza; ya se ha dicho todo, no se desea nada, y tampoco cabe desear nada más. Este estado emocional genera sentimientos de armonía, paz seguridad. ¡Somos libres al abandonar el dolor!.

3. El marco teórico de la convivencia "La Autorregulación". La convivencia autónoma y su construcción

La convivencia humana se organiza a partir de la construcción de una jerarquía de valores sociales que se imponen a las personas a través de complejos sistemas de dominación: económico, político, religioso, familiar...

Los valores son construcciones sociales que crean concepciones organizadas y jerarquizadas y que se infieren en los comportamientos y conductas humanas. Se diferencian de unas sociedades a otras, de unas culturas a otras y de unas épocas a otras.

La sociedad crea pautas de conducta que impone a las personas a través de complejos sistemas de valoración señalando lo deseable y lo indeseable, creando códigos de comportamiento estándar y genéricos según el sexo. Para el cumplimiento de estos patrones de comportamiento social, elabora normas que aplica a los seres humanos limitando, de este modo, el desarrollo personal e individualizado.

La interiorización de la jerarquización de valores no se produce en solitario, sino que sucede en el entramado de relaciones, actividades y tareas donde juegan un papel relevante los afectos, las emociones y las actitudes.

En la construcción del juicio moral es importante el papel del **conocimiento cotidiano**, es decir, la forma espontánea que tenemos para resolver las situaciones y los problemas que plantea la convivencia.

Es importante reflexionar acerca de las formas de autorregulación que utilizamos para elaborar criterios de intervención que faciliten la construcción de la identidad personal del alumnado, del profesorado y de las familias.

El grado de autonomía y autoestima influye directamente en la convivencia ya que, cuando esto se desarrolla, las personas se muestran tolerantes, generosas, cooperativas, independientes y es cuando se manifiesta la responsabilidad y corresponsabilidad.

Para la **convivencia responsable** es necesario:

- El autoconocimiento y la autoestima.
- La autonomía.
- Contribuir a la satisfacción personal y colectiva.
- La capacidad para el diálogo y el intercambio de puntos de vista.
- La toma de decisiones.
- Saber ponerse en el lugar de las otras personas.
- Establecer reglas en las relaciones con otras personas.
- La afectividad.
- El compromiso personal y social.

El centro educativo es el laboratorio donde las criaturas aprenden a convivir y a relacionarse en el ámbito de lo público; por lo tanto, las interacciones que se producen (entre el alumnado, profesorado, familias...) juegan un papel importante en el ejercicio de la autoridad personal, en la asunción de los diferentes roles y en la valoración de las situaciones cotidianas.

La regulación de la **convivencia** se puede realizar de manera **heterónoma** o **autónoma**:

Características	Heterónoma	Autónoma
AUTORIDAD	sistemas de dominación	la persona
VALORES	sociales impuestos	personales desarrollados
RELACIÓN	presión	cooperación
RESPECTO	unilateral	mutuo
REGLAS	externas	internas
DERECHOS	minoría	humanidad
DEBERES	impuestos	corresponsables
JUICIO DE VALOR	autoritario	solidario
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	premio/castigo	reflexión y compromiso

3.1. Pautas para la convivencia

Generalmente los Centros organizan su convivencia mediante unas normas basadas en las características de la *Convivencia heterónoma* dado que el Sistema Educativo reproduce los modelos y valores dominantes; por tanto, estas normas están basadas en el ejercicio de una **autoridad** externa a la persona, que legitima los sistemas de dominación (académico, familiar, ideológico, ...) y que impone los valores sociales en alza (competitividad, violencia, ausencia de responsabilidad, ...); las **relaciones** están basadas en el ejercicio del poder (del consumo, de los mass media, del grupo de iguales, de las personas adultas, ...) a través de la presión física y psicológica, de la dominación, de la sumisión y de la dependencia; el **respeto** se concibe unilateralmente, sólo se respeta lo valorado socialmente y a los grupos que representan los poderes establecidos; las **reglas** para la convivencia son externas, es decir, las establecen quienes ejercen el poder con la intención de reproducir y perpetuar el modelo dominante basado en las macroeconomías, en la imposición de los sentimientos creados y manipulados artificialmente por los medios de comunicación y por la sociedad consumista que prioriza el tener al ser, creando un concepto erróneo de estado de bien estar; los **deberes** son impuestos y por lo que respecta a los **derechos** sólo se consideran los de las minorías con poder; se crean **juicios de valor** verticales y autoritarios; los **conflictos** se resuelven mediante premios y castigos y sentimientos de culpa. Las normas de convivencia señalan las actitudes negativas tipificándolas como faltas graves o leves y aplicando las sanciones correspondientes.

Las *Pautas de convivencia* deben garantizar el **desarrollo integral**, la **construcción de la identidad** y el ejercicio de la **autoridad personal**; para ello, será necesario organizar una *Convivencia autónoma* basada en el compromiso personal y social, cuyas características son: el ejercicio de la **autoridad** es *personal*; los **valores** se desarrollan en la persona a través de un conjunto de actitudes *coherentes* que se manifiestan en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, capacitándola para la construcción responsable de su proyecto de vida; las **relaciones** se basan en la *cooperación*, el **respeto** es *mutuo*, las **reglas** son *internas*, es decir, no están basadas en la dicotomía supremacía-sumisión, sino que surgen del compromiso personal y social contribuyendo a la satisfacción individual y colectiva; los **deberes** son *corresponsables*, los **derechos** son de cada *persona, país, etnia, entorno, aldea global...*; los **juicios de valores** no están basados en la dominación sino en la *solidaridad*; los **conflictos** se resuelven mediante la *reflexión* y el *compromiso*.

La organización del centro, dentro del marco legal vigente y consecuentemente con el modelo educativo, debe realizarse a partir de la realidad en la que se vive, siendo ésta observada por sus protagonistas. Para ello, será necesario observar las actitudes de respeto positivas y negativas hacia las personas y hacia el entorno en todos los ámbitos que a diario se manifiestan en el centro.

En Infantil y primero de Primaria, esta observación de los diferentes espacios (aula, patios, zonas comunes, comedor, aseo...) la realiza el alumnado de estas edades comunicando lo que observa a la profesora o al profesor, quien lo anota al final de cada actividad en cada uno de esos espacios.

En el primer ciclo de Infantil, es la educadora o el educador quien hace la observación y la anota. Esta fase dura una semana aproximadamente y se realiza a principio de curso coincidiendo con el periodo de adaptación al centro.

El siguiente paso es el de diferenciar entre actitudes positivas y negativas. Después, las niñas y niños harán dibujos sobre las actitudes recogidas, pudiendo utilizarlos el alumnado de primer ciclo, o bien, ser realizados por el profesorado.

Se deben señalar aquellas actitudes positivas en todos los ámbitos y espacios de relación colaborando al desarrollo positivo de las personas que conviven en un centro tanto a nivel individual como colectivo, actitudes que facilitan la convivencia cotidiana que potencian el deseo de conocer y cooperar, el gusto por el trabajo bien hecho y que favorecen un clima de satisfacción personal y de grupo.

Entendemos las pautas de convivencia como indicadores de conducta, por lo que se deben recoger todas aquellas actitudes positivas, en cada uno de los espacios en los que se relacionan las personas para el establecimiento de una convivencia basada en:

- **confianza**
- **autoridad personal**
- **respeto mutuo**
- **autorresponsabilidad y corresponsabilidad**
- **compromiso personal y social**

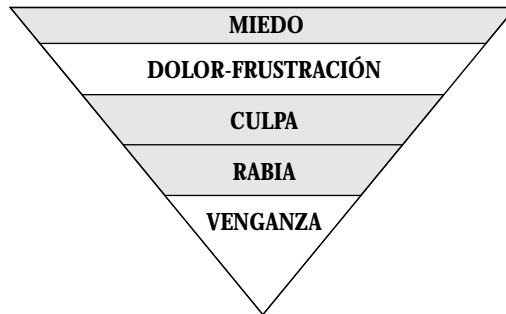
Cuando en ocasiones las actitudes no sean positivas, se considerará que existe algún problema y que la persona o personas implicadas no han sabido actuar de una manera adecuada; así, las intervenciones que se propongan tendrán la **Finalidad** de conseguir un **Cambio actitudinal positivo** desde cada persona y grupo (a través de la toma de conciencia, estrategias de cambio, período de puesta en marcha e interiorización del cambio). Para ello es necesario que la elaboración de las pautas de convivencia se realice con la participación de toda la Comunidad Educativa y que cada persona reflexione sobre las causas que producen las actitudes negativas y elaboren conjuntamente las actitudes necesarias para su reciclaje y positividad.

En Infantil, escogemos cuatro actitudes por mes y por espacio, trabajando una por semana. El dibujo que recoge la actitud se coloca en un lugar visible de la clase o espacio correspondiente y se explica lo que representa. (*La frase que describe la actitud siempre en lenguaje positivo*) En la clase existe un archivo donde están recogidas todas las actitudes del mes y, cuando se produzca con alguna criatura alguna de esas situaciones, se saca el dibujo que corresponda y se trabaja con ella y con el resto de la clase. Al finalizar la semana, guardamos en el archivo la actitud trabajada, volviendo a utilizarla cuando sea necesario. En la clase hay un cuadrante donde colocamos, en horizontal, fotos o dibujos que representen a cada criatura y, en vertical, las actitudes que se trabajan esa semana en los diferentes espacios. Cada cual, al finalizar la semana, se colocará allí un gomet (por ej: verde o rojo) en función de si manifiesta o no las actitudes que se han trabajado. Tanto las imágenes como los colores, códigos de representación, etc. son elegidos por las niñas y los niños.

La manifestación de una actitud negativa expresa una conducta interiorizada basada en un aprendizaje de “amor negativo”; este amor negativo está basado en la adopción de conductas y estados de ánimo que responden a los mensajes negativos explícitos o implícitos que se reciben en la infancia por medio de las voces patriarcales interiorizadas a través de los mensajes del padre y de la madre (¡no vales gran cosa!, ¡quiero a las demás más que a ti!, ¡quítate de mi vista!,...). En un intento equivocado de protegernos y darnos seguridad han cumplido con el objetivo social de crear pautas de conducta estandarizadas, indicándonos lo que cada persona debe ser, la interpretación de “la realidad”, la manera de juzgarla, analizarla, conocerla y creer en ella, hablándonos de lo correcto y equivocado, del bien y del mal, de cómo tomar decisiones y cómo actuar o reaccionar ante una situación determinada (si te pegan, pega)...

Esta interiorización de “amor negativo” nos conduce habitualmente a la siguiente secuencia de sentimientos negativos: miedo, dolor, culpa, rabia y venganza. El tratamiento de estas actitudes negativas desde el castigo refuerza estos sentimientos, mientras que el conocimiento de la actitud negativa y el análisis de los sentimientos que la han producido, así como un correcto tratamiento de la misma desde la desculpabilización, nos llevará a hacernos responsables de nuestros actos, aprendiendo de los errores y sintiéndonos dignas de ser amadas, en definitiva, a tomar las riendas de nuestra propia vida, independientemente de la aprobación o desaprobación de las demás personas.

Pirámide del desamor: sentimientos negativos



Ejemplo: *Una niña sale de acampada con su clase y su tutora. Cuando llega la hora de comer no está con el resto de sus compañeras. La profesora siente **miedo** pensando que le ha podido ocurrir algo. Empieza la búsqueda y, al no aparecer rápidamente, siente la angustia, el **dolor** y la **frustración**. Se siente culpable porque considera que no ha prestado la suficiente atención al grupo. Piensa: seguro que está tan tranquila, entretenida con algo y el resto aquí buscando. (**Rabia**) Cuando por fin aparece, la castiga sin moverse. (**Venganza**)*

El cambio de actitud se produce mediante la autorreflexión acerca de las causas de dicha conducta negativa, reconociendo los sentimientos que se producen y reciclando la actitud negativa para su positivación.

3.2. La creación de la comisión de convivencia

El objetivo de esta comisión es ayudar a la autorregulación de nuestra convivencia, desarrollando la autorresponsabilidad y la corresponsabilidad para colaborar en la satisfacción personal y colectiva.

¿Qué debe hacer?:

- Observar actuaciones positivas y felicitar.
- Observar situaciones negativas y mediar en su resolución en positivo.
- Aprender a intervenir positivamente en la resolución de conflictos.
- Velar por el cumplimiento de las Pautas de Convivencia.

Esta comisión estará integrada por cinco alumnas y alumnos. Se renovará cada semana con el fin de que todo el alumnado pueda pasar por ella.

Cada día de la semana será responsable una persona de la comisión, para lo que se habrá que asignar el día en que cada cual es responsable.

La persona responsable cada día de la comisión es la encargada directa de actuar en cualquiera de las situaciones arriba señaladas; si por alguna razón no se sintiera capaz de resolver algún conflicto, pedirá ayuda al resto de la comisión. Ésta se reunirá para decidir cuál debe ser la actuación más adecuada y en caso de no poder resolverlo pedirá ayuda a la tutora o al tutor. En cada aula se elaborará un diario en el que la comisión de convivencia recogerá los conflictos, soluciones y felicitaciones que se hayan producido durante cada semana, además de los nombres de quienes han formado parte de la misma, informando de todo ello a la asamblea.

Al finalizar la semana, la comisión realizará una autoevaluación de sus actuaciones, las situaciones en las que ha intervenido y su valoración sobre ellas. El resto de la clase y la tutora o el tutor también valorarán el trabajo de la comisión. La comisión sólo actuará en resolución de conflictos cuando éste no se haya podido resolver entre las personas afectadas. Dichas soluciones se recogerán en un apartado específico del “diario” para que nos sirvan de referencia o refuerzo en conflictos similares. Estas se llevarán a la Comisión de Convivencia del Centro para enriquecer con las aportaciones de cada grupo-clase al Centro, siendo esta comisión (alumnado de los distintos ciclos) quien sustituirá en sus funciones a la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar prevista en la LOPEGC.

En el primer ciclo de Infantil, son las educadoras y los educadores quienes presentan a cada niña y cada niño las tarjetas que reflejan sus actitudes. En el segundo ciclo, las clases están organizadas en pequeños grupos. Cada día se elige a una persona como representante de ese grupo y encargada de dar a cada cual la ficha que refleja la actitud, tanto positiva como negativa, que manifiesta en ese momento.

3.3. La creación de un espacio físico personal

El Centro debe contar con un espacio físico personal, en Infantil y Primaria dentro del aula y en Secundaria fuera de la misma, donde el alumnado acuda, bien porque ha incumplido alguna pauta de convivencia, bien porque necesita reflexionar sobre su estado de ánimo o estado emocional.

Este espacio se considera necesario fundamentalmente para la autorreflexión y el autoconocimiento, así como para realizar las actividades propuestas en el reciclaje de actitudes negativas. Deberá contar con material adecuado:

- música de relajación.
- material para la identificación de sentimientos, así como para la canalización de sentimientos negativos.
- libros de autoconocimiento...
- fichas de trabajo.

Aprender a convivir supone una organización y gestión de centro, y la creación de unas estrategias para el profesorado, alumnado y familias que faciliten la **Autorreflexión**, basada en el autoconocimiento, el compromiso personal y colectivo que contribuya al crecimiento individual y a la consecución de un clima emocionalmente positivo para el desarrollo de la **Autoestima** y de la **Identidad personal**, propiciando de manera positiva la resolución de las situaciones conflictivas y de los problemas cotidianos, consiguiendo el equilibrio personal, la armonía colectiva y global.

4. Plan de formación y de actuación

El plan de formación tanto para el profesorado, como para el alumnado, las familias o grupos sociales va en coherencia con el modelo de la PENTACIDAD y todos los materiales elaborados tienen como finalidad guiar el proceso de desarrollo humano que haga posible el desarrollo de la propia identidad, el ejercicio del poder y la autoridad personal, armonizándose y equilibrándose la persona en un todo global.

Las acciones negativas, autodestructivas o violentas surgen de emociones estancadas, son producto de la unión de un sentimiento y un pensamiento negativos. Podemos sentir enfado, pero sólo nos meteremos en problemas cuando emparejamos el sentimiento de ira con un pensamiento autodestructivo del tipo “estar enfadada es malo”, de manera que debo tragarme la ira, o estar enfadado es de hombres. “Es mejor que muestre lo fuerte que soy”.

Comenzamos con la elaboración de un marco teórico que nos ayude a la reflexión en los conceptos clave que configuran la raíz de la convivencia, las relaciones, la construcción de la propia identidad..., analizando las propias creencias y vivencias.

Desarrollamos y vivenciamos un conjunto de herramientas útiles de: **autoconocimiento**, **habilidades emocionales básicas** y de **comunicación**, que sirvan de ayuda a: profesorado, tutoras, tutores, familias, y profesionales de Formación. La finalidad de este trabajo y formación es conseguir a través del ejercicio del protagonismo, poder, autoridad y responsabilidad personal, corresponsabilizándose con las demás personas y con el medio, colaborando en la reconstrucción de una sociedad justa e igualitaria que sea capaz de eliminar las relaciones de **dominación – sumisión**.

Guiamos el proceso de diseñar un itinerario personal basado en la autoconfianza y autoaceptación, descubriendo y planteando el propio proyecto de vida, preparándonos para los **cambios**.

Trabajamos el concepto de **negatividad** que puede desembocar en agresividad o violencia hacia nuestra propia persona o hacia las otras, mediante el conocimiento, la transformación o reciclaje de nuestras actitudes negativas, mejorando nuestra salud y calidad de vida, y tomando las riendas de nuestra propia existencia.

Ya que partimos del “**paradigma de la Identidad Personal**”, es decir, que cada persona tiene poder, protagonismo y autoridad, y del modelo de su desarrollo global a través de los cinco ámbitos: **emocionalidad, cuerpo, mente, identidad y ámbito social (Pentacidad)**. Este trabajo cuenta con estrategias en cada uno de estos cinco ámbitos.

Cada persona (profesorado, alumnado o familias) pueden encontrar el camino que les conducirá al desarrollo de su identidad, su crecimiento integral, a ejercitar su poder y autoridad personal.

También pueden llegar a saber el por qué de las decisiones que ha ido tomando a lo largo de su vida. Si estas decisiones han estado condicionadas por el programa que su contexto familiar y social habían creado, y cómo liberarse de estos condicionamientos culturales, que determinan y amputan las capacidades humanas y las posibilidades de ser feliz y responsable.

Todo el material elaborado pretende servir de autoayuda para recuperar la sabiduría personal y el desarrollo de la **inteligencia global**, sabiendo cual es la respuesta adecuada ante determinadas situaciones, y auto-orientándonos en las diferentes áreas de nuestra vida: la familia, las amistades, el amor y el trabajo.

Plantea herramientas básicas de análisis que permitan desvelar los estereotipos de género creados por la cultura patriarcal y que inconscientemente operan en nuestra vida.

Comienza por el reconocimiento del potencial esencial de sabiduría, amor, poder, autoridad y responsabilidad de todas y cada una de las personas.

Potencia el crecimiento integral en los cinco ámbitos: **emocionalidad, cuerpo, mente, identidad y ámbito social (Pentacidad)**

Parte del aprendizaje autónomo y funcional aplicado a la vida cotidiana.

Incorpora técnicas de desarrollo humano:

- Habilidades emocionales básicas.
- Habilidades cognitivas y de comunicación.
- Relajaciones.
- Activación y armonización de energía.

Plantea la resolución de los conflictos mediante la reflexión y el compromiso personal, colectivo y social.

5. Experiencia en Centros de Enseñanza, CEPs, Universidades, Grupos de Mujeres, MRPs, Sindicatos, Instituciones,...

Materiales

El modelo de LA **Pentacidad** que hoy se ha organizado como “ESCUELA DE LA PENTACIDAD”. Está experimentándose en numerosos Centros del Estado Español y en Latinoamérica, fundamentalmente en el País Vasco, Andalucía, Canarias y Galicia. El resultado de cada experiencia es única y cada Centro Educativo, AMPA o grupo de trabajo lleva su propio ritmo. Todos tienen en común el trabajo con el modelo de la PENTACIDAD y por tanto, la incorporación del desarrollo humano a cada actividad. Esta Escuela crece y se desarrolla incorporando la sabiduría, el trabajo, la dedicación y el amor de las personas que lo ponen en práctica.

Bibliografía General

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “La Pentacidad” Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “Convivencia y tutoría” Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “Familias” Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “Prevención de estrés” Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “Aprendizaje autónomo” Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “¿Cómo nos hacemos adolescentes?” Ed. CPI. Málaga.

Salas García, Begoña: “La incorporación de la mujer al Sistema Educativo”, en Actas III Jornadas de educación no sexista. Zaragoza, Ed. M.E.C., 1989.

Salas García, Begoña: “Formación continua del profesorado no universitario para la igualdad entre los sexos: coeducación”, en Actas del Seminario sobre el Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres. Madrid, Ed. M.E.C., 1989.

Salas García, Begoña: “Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos”, en Hacia una escuela coeducadora. I Postgrado de coeducación. VitoriaGasteiz, Ed. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer 1992.

Salas García, Begoña: Proyecto de Centro desde una perspectiva Coeducativa. Sevilla, Ed. Junta de Andalucía, 1993.

Salas García, Begoña: “Transmisión social de los valores”, Emakunde. VitoriaGasteiz, Ed. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, Septiembre, 1994.

Salas García, Begoña: “Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro” Edi. Maite Canal. Bilbao. 1994.

Salas García, Begoña: Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

Salas García, Begoña: “Guía para la elaboración del Modelo Coeducativo de Centro” Edi. Emakunde. Bilbao 1997.

Salas García, Begoña: “Instrumentos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro” Edi. Emakunde. Bilbao 1997.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: “Modelo Educativo: “Desarrollo de la Identidad Personal” Ed. E.U.B. Barcelona 1998

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández “Aprendemos a ser Personas” Ed. E.U.B. Barcelona 1998

Serrano Hernández, Inmaculada: “El aprendizaje autónomo: los contratos de trabajo” Revista Kikiriki nº 46 Sevilla 1997.

Serrano Hernández, Inmaculada: “ El aprendizaje compartido: el trabajo en grupo” Revista Aula nº Barcelona.

Serrano Hernandez, Inmaculada: “La diversidad. La organización del aula y el aprendizaje autónomo” Revista Aula nº 90 Barcelona 2.000.

“Convivir es Vivir”

Un programa educativo para el desarrollo de la convivencia de la violencia escolar

José Luis Carbonell Fernández, Ana Isabel Peña Gallego, Enrique Buñuel Heras, Inmaculada Cristóbal Rioja, Eladio Freijo Calzada, Ofelia Sánchez Herrero, Leontine Steen Meerman. Extracto de *Aprender a vivir juntos. Convivir es vivir*. Vol III MEC, 1999

El programa “Convivir es vivir”, surge a finales del año 1996, ante la sensibilización de diversas instancias educativas sobre el deterioro de la convivencia escolar en el panorama europeo. Se trata de un programa educativo, de aplicación en los centros de la Comunidad de Madrid, que nace con una filosofía preventiva, y que desarrolla la Dirección Provincial de Madrid, a través de la Coordinación del área de Programas.

El objetivo prioritario del programa, hace referencia a la mejora del clima de convivencia en los centros escolares y en su entorno próximo, y específicamente establece un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia, desde una perspectiva holística de intervención, a través de la unificación en una acción común, de los recursos que hasta el momento cada una de las instituciones y entidades colaboradoras ponía a disposición de los centros educativos.

El desarrollo del Programa a lo largo de dos cursos escolares, incluye actividades de formación dirigidas a las familias y al profesorado, considerando este último, como mediador en el proceso de intervención con el alumnado. Se trata de unos contenidos de formación acordes con sus necesidades y expectativas, en torno a la mejora de la convivencia y orientada a la elaboración y desarrollo de un Proyecto de intervención en el centro, que haga referencia a alguna de estas líneas prioritarias de actuación: el fomento de los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros, desde

una perspectiva curricular; modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia y actuación de apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa.

Ante el aumento, que comienza a ser preocupante, de los casos de deterioro de la convivencia escolar, el programa ha abierto una línea de intervención a través de la participación del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para la intervención con alumnos con graves alteraciones de comportamiento.

El Programa cuenta con una dimensión europea, formando parte de un Proyecto Transnacional, aprobado por la Dirección General XXII de la Comisión Europea.

La evaluación de la implantación del Programa, arrojará datos muy importantes sobre los tipos, frecuencia, personas implicadas y lugar dónde se producen episodios relacionados con la violencia escolar, así como otros indicadores representativos del nivel de conflictividad y del clima de convivencia escolar en la Comunidad de Madrid.

Características Generales del Programa

- **Convivir es vivir es un programa escolar:** Es un programa para la mejora de la convivencia en centros educativos, y considera que desde la escuela se pueden articular intervenciones para mejorar la convivencia, tanto en el propio centro como en su entorno próximo.
- **Los protagonistas:** Son el profesorado, el alumnado y las familias de los centros que se acogen a la convocatoria así como los organismos e instituciones firmantes del acuerdo, que les prestan su apoyo.
- **Los centros:** que se incorporan al Programa, mediante convocatoria, adquieren el compromiso de elaborar un Plan Interno de Actuación para mejora de la convivencia en el primer curso escolar de la convocatoria y a desarrollarlo durante el segundo curso con los recursos que aportan las diferentes instituciones y organismos.
- **Convivir es vivir, programa interinstitucional:** En él participan diversas instituciones y entidades con competencias en la mejora de la convivencia en el ámbito educativo, y dispone de una estructura de coordinación para garantizar la operatividad del conjunto.
- **Convivir es vivir dispone de recursos:** Para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Plan Interno de Actuación, los centros pueden disponer de recursos, tanto los específicos del Programa como los recursos normalizados de las instituciones, a los que acceden preferentemente:

- **Formación** de los diferentes colectivos implicados
- **Recursos materiales:** distribución, diseño y elaboración de materiales de diferente índole.
- **Recursos económicos:** gestión, asesoramiento y apoyo técnico.
- **Ocio y tiempo libre:** Diseño, gestión y financiación de actividades.
- **En caso de conflicto, Convivir es vivir actúa:** aunque el Programa es eminentemente preventivo, en aquellos casos que se planteen dificultades graves en la convivencia, el programa ofrece, tanto los recursos que se canalizan a través del Equipo Específico Alteraciones Graves del Desarrollo, integrado por profesionales especialistas en la resolución de conflictos, como la coordinación con los recursos aportados por las instituciones y entidades con competencias concretas en este campo.
- **Un programa con dimensión europea:** El tema del desarrollo de la convivencia en el ámbito escolar preocupa en toda Europa. El Programa mantiene actuaciones en relación con el intercambio de experiencias con el fin de conocer y poder aplicar en el contexto de la Comunidad de Madrid aquellas que hayan sido útiles en la mejora de la convivencia en otros países del entorno.
- **Convivir es vivir, un programa en evaluación continua:** Este programa considera a la evaluación desde distintos aspectos como un recurso necesario para mejorar: los Planes Internos de Actuación, las actividades de formación, las actividades de ocio y tiempo libre, así como los resultados obtenidos por el programa con diseños propios, ajustados a la realidad y alto grado de fiabilidad.

Desarrollo del Programa

El desarrollo del programa en los centros educativos se estructura a lo largo de dos cursos escolares:

Primer curso

Durante el primer curso, el profesorado recibirá una formación básica inicial encaminada a la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para la elaboración del Plan Interno de Actuación para la mejora de la convivencia.

Segundo curso

Durante el segundo curso, la tarea fundamental del centro será la de implantar su Plan Interno de Actuación y desarrollar las actividades programadas en el mismo.

Opcionalmente los centros podrán solicitar módulos de formación específica que estarán en relación con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación (ámbito curricular del centro y de la familia y la comunidad) y que se consideren necesarios para el desarrollo de dicho Plan.

Los centros educativos contarán, para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan, con recursos de la Dirección Provincial y del resto de las Instituciones y Entidades que participan en el Programa.

El Plan Interno de Actuación

El Plan Interno de Actuación ha de ser concreto, realista y deberá partir del análisis de la situación real del centro proponiendo líneas de actuación en uno o varios de los siguientes ámbitos:

- Desarrollo curricular
- Organización y participación en el centro
- Relación con la familia y con la comunidad

Aspectos sobre los que debería de incidir el Plan Interno de Actuación

1. Estrategias de implicación de la comunidad educativa en el Plan

Un aspecto fundamental del Plan será la incorporación del alumnado y de sus familias, en el desarrollo del mismo; fundamentalmente en la detección de necesidades, valoración de sus opiniones y propuestas sobre el Programa de Desarrollo de la Convivencia. De esta manera serán partícipes y responsables, y no sólo meros destinatarios de la intervención del profesorado.

2. Actuaciones curriculares

Se trata de introducir aquellas modificaciones en los Proyectos curriculares que faciliten y desarrollen los aspectos relacionados con la educación para la convivencia. No será necesario crear nuevos documentos ni siquiera llevar a cabo grandes modificaciones en los ya existentes, sino adecuar los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y de evaluación, a los fines que el centro se plantee, a partir de su Plan Interno de Actuación.

En este sentido se favorecerá, desde las diferentes áreas, el trabajo sobre los temas transversales teniendo en cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, la importancia de los contenidos relacionados con actitudes, valores y normas.

Estas consideraciones hacen referencia no sólo a los fines de este Programa, sino también a los objetivos generales de cada etapa educativa.

3. Actualización del Reglamento de Régimen Interno

Un aspecto importante del Plan Interno de Actuación ha de ser la revisión o elaboración, en su caso, del RRI con el fin de:

- 1º Acordar los objetivos y valores prioritarios para la convivencia dentro del centro.
- 2º Desarrollar consensuadamente una serie de normas de convivencia en razón de los objetivos.
- 3º Establecer los mecanismos de revisión de la organización de actividades en tiempos no lectivos.
- 4º Especificar un plan de acción positiva para facilitar la puesta en práctica de las normas y las acciones a tener en cuenta ante los conflictos. En el caso de que sea necesario aplicar sanciones, posibilitar que sean recuperadoras y educativas.

No hay que olvidar que el RRI no se refiere solamente al régimen de convivencia, sino que en él deben incluirse también todas las normas de comunicación y funcionamiento del centro.

4. Actividades extraescolares y complementarias

Estas actividades deberán estar orientadas hacia los objetivos de convivencia que se planteen en el Plan Interno de Actuación.

Los centros podrán utilizar las actividades extraescolares y complementarias que las Instituciones y Entidades ponen a disposición del Programa.

5. Evaluación

Del Plan Interno de Actuación

Se debe incluir un diseño de evaluación a lo largo de todo el proceso, con indicadores que sean fácilmente identificables y evaluables. La evaluación deberá servir para orientar a la comunidad educativa en futuras acciones.

Coordinación del Programa en el Centro

Uno de los aspectos fundamentales del desarrollo del Programa es la figura del Coordinador/a, el cual desarrollará las siguientes funciones:

1. Coordinarse con los miembros de la comunidad educativa y con los servicios de apoyo externo al centro.
2. Dinamizar, poner en marcha y evaluar las distintas actuaciones del Programa.

Para desarrollar estas funciones. El/la Coordinador/a dispondrá de una liberación horaria, en función de las instrucciones de principio de curso y de la organización horaria del centro.

Equipo directivo

El equipo directivo juega un papel muy importante en el Programa debido a que propicia:

- Un clima favorable al Programa
- La labor del Coordinador/a
- Los aspectos organizativos
- La relación con las familias y la comunidad

Actividades de Formación

Formación del Profesorado

Primer Curso

Formación básica

Esta formación está dirigida a los equipos de profesores y profesoras de cada uno de los centros que participan en el Programa.

Responsables de formación

La formación del profesorado será responsabilidad de la Dirección Provincial de Educación de Madrid, que contará con la estructura de la red de formación : los Centros de Profesores y Recursos, las Unidades de Programas Educativos y los servicios de apoyo.

Objetivos generales

- Facilitar al profesorado la adquisición de conocimientos necesarios en relación con la convivencia en un centro educativo.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias para la elaboración de un Plan Interno de Actuación para la Mejora de la Convivencia adaptado a las necesidades de cada centro en concreto y con la participación de los sectores de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Facilitar conceptos básicos sobre la convivencia y sus dificultades en la escuela.
- Analizar la situación real de la convivencia en la Comunidad Educativa de cada centro en los diferentes ámbitos: curricular, de centro y de familia y la Comunidad.
- Conocer las conductas propias del momento evolutivo del alumnado en relación con la convivencia.

- Valorar las posibles estrategias de actuación para la mejora de la convivencia en los distintos ámbitos analizados (curricular, de centro y de la familia y la comunidad) seleccionar las más adecuadas y plasmarlas en un Plan Interno de Actuación.
- Conocer métodos y estrategias para fomentar la participación del resto de los sectores de la Comunidad Educativa, en concreto en la elaboración y ejecución del Plan Interno de Actuación.

Contenidos

Los contenidos que se detallan a continuación son los contenidos mínimos comunes que deberán estar incluidos en la formación que se planifique a tal fin.

- Fundamentación teórica: conceptos básicos sobre la educación para la convivencia.
- Características de la etapa evolutiva de los alumnos y las alumnas.
- Ámbitos de actuación para la mejora de la convivencia en un centro educativo:
 - Desarrollo curricular
 - Organización y participación en el centro.
 - Relación con la familia y la comunidad
- Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para el análisis de la situación del centro en relación con la convivencia.
- Metodología para la consecución de acuerdos entre los profesores y profesoras del grupo de trabajo y toma de decisiones para la elaboración de un Plan Interno de Actuación.

Segundo Curso

Formación específica

Durante el segundo curso, el profesorado podrá solicitar módulos de formación específica en la línea de desarrollo de su Plan Interno de Actuación, con una duración máxima de 20 horas.

Objetivos

- Facilitar al profesorado, una formación especializada en aspectos concretos relacionados con sus necesidades e intereses, así como con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación, con el fin de proporcionar una formación acorde con el desarrollo del mismo.
- Alcanzar las metas propuestas en el Plan interno de Actuación, mediante el desarrollo eficaz de las actividades y medidas adoptadas en el mismo.

Contenidos

Los contenidos específicos, se han agrupado en módulos, teniendo en cuenta los ámbitos de actuación en los que se puede plantear acciones y actividades relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

a) Relacionados con el ámbito curricular

Se incluye aquí tanto lo relacionado con las áreas curriculares como con un plan de acción tutorial:

- Educación en valores y temas transversales, metodología y evaluación, integración en el proyecto curricular de etapa, programaciones de área y aula y materiales curriculares.
- Metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales.
- Metodología y técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales: comunicación interpersonal, habilidades sociales, toma de decisiones, asertividad, auto-concepto.
- Metodología y técnicas de estudio y resolución de forma no violenta.
- Manejo de problemas de conducta que se plantean en el aula, tanto a nivel grupal como individual.

b) Relacionados con el ámbito del centro

- Estrategias para fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia. Utilización de los espacios y las estructuras de participación ya existentes y de otras estrategias posibles:
- Educación intercultural, solidaridad, tolerancia frente al racismo y la xenofobia.
- El Reglamento de Régimen Interior como marco educativo para el desarrollo de la convivencia y no como elemento sancionador.
- Los recreos y el comedor; las actividades extraescolares y complementarias como “espacios educativos y de convivencia”.
- El cuidado del entorno físico del centro (en los aspectos estéticos de seguridad, higiene y salud), como un factor favorecedor del bienestar del alumnado, el profesorado y el personal no docente, y por lo tanto de la convivencia.

c) Relacionados con el ámbito de la familia y la comunidad

- Vías de colaboración de las diferentes instituciones y profesionales en el desarrollo de la convivencia, tanto en el centro como en su entorno próximo.
- Recursos externos al centro: conocimiento, acceso, coordinación con los de la zona.
- El papel de las familias en el programa. Estrategias y espacios de coordinación y cooperación.
- Conocimiento e intercambio de experiencias con otros centros que hayan trabajado en la mejora de la convivencia.

Familias

Primer Curso

Formación básica inicial

Destinatarios

Dirigida a las familias y a las AMPAS de cada uno de los centros que participen en el Programa.

Responsables de la formación

La formación de familias correrá a cargo de la Dirección Gral. de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid y del Defensor del Menor. Esta formación se realizará a través de sesiones formativas, charlas, conferencias, jornadas...

Objetivo

El objetivo de esta formación inicial, es animar a las familias para la creación, en su caso, la consolidación de una Escuela de Familias.

Contenidos

Dirección General de Centros

Educativos/Comunidad de Madrid

Los contenidos se estructuran a partir de las propuestas de los padres y madres de cada centro educativo que lo solicite. Esta formación básica se desarrollará a lo largo de tres sesiones formativas.

Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid

El contenido de las conferencias impartidas por el Defensor del Menor versará sobre aspectos relevantes de la educación familiar.

Segundo Curso

Escuela de familias

Destinatarios

Se ofertarán a las familias de los centros educativos que desarrollen el Programa "Convivir es vivir"

Responsables

Los servicios municipales de los Ayuntamientos de las distintas localidades de la Comunidad de Madrid que tengan centros educativos pertenecientes a este Programa.

Objetivos

- Potenciar la participación conjunta de los distintos sectores de la comunidad educativa
- Tomar conciencia del clima de convivencia del centro escolar.
- Regular participativamente el estilo convivencial del centro.

Contenidos

- Papel educativo de la familia.
- Modelos educativos.
- Habilidades básicas en pautas de educación para la competencia de educar a sus hijos e hijas.
- Relación familia-institución educativa
- Fundamentación teórica: conceptos básicos en relación con la educación para la convivencia.
- Análisis del clima de convivencia en el centro escolar.
- Valor educativo de las normas.
- Regulación de la convivencia en el centro: Criterios y elaboración de las normas.



Conclusiones y propuestas

Conclusiones

- Excepto en casos aislados, los problemas de convivencia escolar no alcanzan en España niveles de alarma. Sin embargo, los conflictos van aumentando, con lo cual creemos hallarnos ante una situación preocupante y que demanda, por tanto, la intervención activa de las administraciones en general y educativas en particular, así como de la comunidad educativa. El deterioro del clima escolar, los problemas de relación entre miembros de diferentes sectores de la comunidad escolar, la irrupción de conductas violentas dentro o fuera de los centros, y la prevención del racismo, la xenofobia, la violencia de género y otras pautas antisociales, justifican sobradamente nuestras peticiones.
- Con honrosas excepciones, el actual grado de compromiso de la mayoría de las administraciones educativas autonómicas y del propio MECD deja mucho que desear. Urge, por tanto, la adopción de medidas que mejoren la convivencia escolar tanto desde un punto de vista preventivo como paliativo.
- Las causas de los fallos en la convivencia de los centros son atribuibles a la esfera personal, al ambiente familiar, los medios de comunicación social, el entorno socioeconómico y cultural y el propio centro. Es necesario poner en marcha Planes Integrales de Convivencia Escolar que contemplen medidas que incidan en todas esas instancias.
- La aplicación de medidas punitivas exclusivamente, y sobre todo si provienen de normativas externas al alumnado, no sólo no solucionan los problemas sino que pueden contribuir a enconar más los conflictos subyacentes. Esto no quiere decir que las normativas elaboradas por consenso no sean instrumentos necesarios y eficaces para favorecer la convivencia de los centros.
- La violencia entre iguales existe en centros públicos y privados por igual y sin más diferencias que las de matiz. Sin embargo, todo parece indicar que los centros públicos se implican más en actuaciones a favor de la convivencia.

- Los alumnos y alumnas con riesgo de fracaso escolar intervienen frecuentemente en la generación de problemas de convivencia y a su vez estos problemas acentúan la desventaja de dicho alumnado. Por tanto, las medidas que favorezcan la integración y el desarrollo de habilidades escolares en todo el alumnado repercuten en la mejora de la convivencia y viceversa.
- Los problemas de convivencia afectan al clima del grupo y disminuyen el rendimiento de profesores y alumnos, de tal manera que, favoreciendo la convivencia, también sentamos las bases para la mejora de la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, con mayores repercusiones en los alumnos/as más atrasados escolarmente.
- Los conflictos de todo tipo (especialmente la disrupción) afectan negativamente a la salud psíquica del profesorado con el trastorno que ello conlleva, además de incrementarse los periodos de baja laboral y de absentismo.
- No se nace violento. La violencia se aprende y esta interiorización afectará más tarde en el incremento de los fenómenos de violencia adulta, delincuencia, racismo, xenofobia, violencia de género... Pero lo mismo que se aprende la violencia, también se puede procurar el aprendizaje de actitudes positivas de resolución de conflictos. Por tanto, los centros educativos pueden y deben desempeñar un papel activo de provocar cambios en el alumnado que afecten al conocimiento, el nivel emocional y el comportamiento
- La participación de todo el profesorado, o de un sector destacado, en las actuaciones a favor de la convivencia, así como la del alumnado y los padres y madres, favorece la obtención de buenos resultados en este aspecto, al aumentar la coherencia del proyecto.

Propuestas

Es necesario que en un breve plazo las Administraciones educativas adopten aquellas medidas que permitan afrontar con expectativas de éxito la problemática que plantea la convivencia escolar. Para ello CC.OO. plantea:

- Realizar estudios diagnósticos que ayuden a conocer el estado actual de las relaciones de convivencia en la comunidad escolar de las comunidades autónomas.
- Promocionar campañas de sensibilización para profesores, padres y alumnos.

- Adecuar la formación permanente para conseguir que sea útil al profesorado a fin de alcanzar competencia en las habilidades necesarias para trabajar a favor de la convivencia.
- Dotar a los centros educativos que lo requieran de la ayuda necesaria en recursos humanos, pedagógicos y materiales, para que establezcan sus propios planes de convivencia.
- Desarrollar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros para que éstos puedan tomar las medidas necesarias en la mejora de la convivencia.
- Reformar la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para incorporar apartados específicos de estrategias en defensa de la convivencia.
- Dotar a la Inspección educativa de los medios necesarios para que pueda colaborar con los centros escolares en estas tareas
- Elaborar Planes Integrales de atención a la diversidad, con la participación de los sectores de la comunidad educativa.
- Dotar de servicio psicopedagógico a los centros de Educación Infantil y Primaria para, entre otros cometidos, colaborar en la detección precoz de conductas de riesgo y patología psíquica.
- Potenciar de las actividades complementarias y extraescolares como medio, entre otros, de favorecer la convivencia y facilitar la integración escolar.
- Definir zonas prioritarias para apoyar la convivencia escolar y que se correspondan con barrios o pueblos socioeconómicamente deprimidos o con una elevada población inmigrante y gitana.
- Negociar plantillas con la necesaria estabilidad para poder acometer proyectos de convivencia.

IV

Bibliografía sobre convivencia escolar y temas afines

A.A.V.V. (1992): *Entrenamiento en Habilidades Sociales a Jóvenes*. Ayuntamiento de Getafe, Madrid.

Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra. Madrid.

Area, M y Yañez, J (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Qurrriculum*, 1, pp. 51-78.

Arencibia J. S. (1996): No me hables así,... ¿cómo, seño? La disciplina: lo que queda del choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.): *Trabajar en los Márgenes*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 43-89.

Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Beltrán, J. y Carbonell, J. L. (1999): *Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*, vol. II, Madrid, MEC, Dirección Provincial de Madrid.

Bjorgo, T.; Witte, R. (1993) (Eds.) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda. Anaya.

Brandoni F. (coord.) (1999): *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Paidós.

Canter, L. y Canter, M. (1992): *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator*, Santa Mónica, Canter Associates.

Cerezo y Esteban (1992): La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. En *Revista de psicología Universitas Tarraconensis. Vol XIV, 131-145*

Cerezo Ramirez, F. (Ed.) (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares.

Cerezo Ramírez, F. Coord. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica Propuestas de intervención*. Pirámide, Madrid.

Chandler, M.; Boyes, M.; Ball, L. (1990) Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370-395.

Clément, V. (1999): Educación para la paz en el sistema escolar. La educación para la paz en la enseñanza primaria. Comunicación presentada en las *IX Jornadas Internacionales de Cultura y Paz*, Guernica.

Cortina, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 54-56.

Coie, J. D. (1987) *An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*. Society for research in child development, Baltimore: MD.

Colby, A.; Kohlberg, L. et. al. (1987) *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Coleman, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Conger, J.; Miller, W.; Walsmith, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: Mussem, J.; Conger, J; Kagan, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.

Costa, M. y López, E. (1996): *Manual para el educador social*. Málaga, Ministerio de Asuntos Sociales.

Cowie, H. (1998): La ayuda entre iguales, *Cuadernos de Pedagogía*, 270, pp. 56-59.

Cowie, H. and Wallace, H. (1998): *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Rey, R.; Ortega, R. y Rendón, A.M. (2000): El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención. Huelva Febrero, 2000. Casa de Colón,

De Miguel, C. Y Otros (1996): *La entrevista: Un instrumento de trabajo del profesorado*. Vídeo y guía didáctica. Madrid, Programa de Orientación Psicopedagógica, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. C.I.D.E. Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Centro de investigación y Documentación Educativa. Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (1988) *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. CIDE, Informe de investigación inédito.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*. Madrid: Universidad Complutense.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Baraja, A. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen cuatro: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. y otros (1995). *Niños con dificultades emocionales. Instrumentos de evaluación. Cuaderno 5*. Programa de mejora del sistema de atención social a la infancia. SASI. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid

Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

Díaz-Aguado, M. J.; Segura, M.P.; Royo, P. Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971 (fecha de la primera edición en inglés: 1968).

Escudero, J. M. (1990a): *La formación centrada en la escuela*. Jornadas de estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida, Huelva.

Escudero, J. M. (1990b): *El centro como lugar de cambio educativo; la perspectiva de la colaboración*, Barcelona, Congreso Internacional de Organización Escolar.

Escudero, J. M. (1991): *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. Documentación del curso, Madrid, Comunidad de Madrid, (documento inédito)

Escudero, J. M. Y Moreno J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura.

Esteve Pagán, J. Coord. (1997). *Un proceso de innovación-investigación e la acción sobre disciplina democrática*. Rev. Conceptos, nº2 octubre. Grupo editorial universitas. Granada.

Fajardo, P. (1996): *Cuestión de disciplina: el consenso de normas con alumnos*. Revista "Aula de innovación educativa", nº 57.

Fernández, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid, Castalia-Mec.

Fernández Ballesteros, R. (Coord.) (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Pirámide, Madrid.

Fernández, I. (1998): *Esquema del curso sobre conductas conflictivas en el aula*. Documento inédito policopiado. Madrid, I.E.S. Alarnes, Septiembre.

Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea.

Fernández, I. (1998): *Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea. Madrid.

Fernández García, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea. Madrid.

Fisher, R. y Ury, W. (1996): *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*, México, Hoghton Miffelin Company. (Hay una edición posterior de 2000, Barcelona, Gestión).

Fox, T. y Ortega, R. (1999): *Curricular Bullyin Intervention Through Cooperative Groups and Narrative Task*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención. Huelva, Febrero, 2000. Casa de Colón

Freiberg, H. J. (1998): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm for at-risk youth*, paper presented to the annual meeting of the EERA, Ljubliana, September.

Freiberg, H. J. (1999): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, Boston, Allyn & Bacon.

Fullan, M. (1985): "Change process and strategies at the local level", *The Elementary School Journal*, vol. 84, (3), pp. 391-420.

Fullan, M. (1987): *Managing Curriculum Change at the Crossroads*, London, SCDC.

Flayer Acland, A., (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Ed. Paidós, Barcelona.

Funes, S.,(1999): *Negociación escolar*, Madrid, comunidad Educativa, nº 263, p. 12-14.

Funes, S., y Saint-Mezard, D. (2000): *La dimensión comunicativa en los conflictos y su resolución (I) y (II)* Revista M/E Monitor Educador nº 77y 78 Ene.-Feb. pp. 20-29 yy Mar.-Abr. pp.8-17.

Galtung J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

García, R. J., Moreno, J. M., y Torrego, J. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives.

Gascón, P., (2000): La mediación, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, nº 287, p 72-76.

Glock, C., Wuthnow, R., Piliavin, J.; Spencer, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New York: Harper and Row.

Glueck, S.; Glueck, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.

Goleman, S. (1997): *Inteligencia Emocional*,

Guarro, A. (1996): Cultura Democrática, Curriculum democrático y LOGSE, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 13-43.

Hertzlazarowitz, R.; Miller, N. (1992) (Eds.) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Hopkins, D. 1985): School-based Review, Leuven, Acco.

Howart, E. R. (1973). "The CFK. School Climate Profile" Instrumento presentado en el seminario impartido por el autor en Madrid, INCIE. 1976. Adaptado y traducido por Ventura Limosner (1992): Tendencias actuales en educación. Obra cultural de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba, Córdoba. Pp 218-213.

Hutchinson, F. (1996) *Educating beyond violent futures*. New York: Routledge.

Jares Xesús, R. (1994). "Los valores en el proyecto educativo de centro". *Comunidad Educativa*, nº211, enero.

Kilmann, R. y Thomas, K. (1975): Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychology reports*, 37, pp. 971-980.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclee de Brouwer: Bilbao).

Kohlberg, L.; Kauffman, K.; Scharf, P.; Hickey, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.

Lederach, J. P. (1984): *Educar para la paz*, Barcelona, Fontamara. (Nueva edición en prensa bajo el título *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata).

Lederach, J. P. (1998): *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. P. (1996): El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación*, 63, Barcelona, p.79.

Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.) (1997): *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.

Martínez de Murguía, Beatriz. (1999): *Mediación y resolución de conflictos: una guía introductoria*. México, Paidós.

McCordk, J.; Tremblay, R. (Eds.) (1992) *Preventing antisocial behavior*. New York: Guilford Press.

McCormick, M.M. (1988): *Mediation in the school; an evaluation of the Wakerfield Pilot Peer-Mediation Program in Tucson, Arizona*, Dispute Resolution Papers Series nº 5, Washington DC, American Bar Association.

McManus, M. (1989): *Troublesome behaviour in the classroom*, London, Routledge&Kegan Paul. (Citado por Fernández, 1998).

Mitchel, Ch., (1996): *La promesa de la mediación*, Ed. Granica, Buenos.Aires.

Moore, C., (1986): *El proceso de la mediación*. Ed. Granica., 1995- Buenos Aires.

Moreno, J. M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, pp.189-204.

Moreno, J. M. y Torrego, J.C. (1999a): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*, Madrid, UNED, Colección de Educación Permanente.

Moreno, J. M. y Torrego, J.C. (1999b): Fostering pro-social behaviour in the Spanish school system: a “whole-school” approach, *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 4, 2, Cambridge University, pp. 23-31.

Ortega, R. (1992): “Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain”. In *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla. Sept. (libro de Actas. Pag. 27)

Ortega, R. (1997). “El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”. *Revista de Educación*. 313, 143-160.

Ortega, R. (1997): El Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, pp. 143-161.

Ortega, (1998): “Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia”. In R. Ortega y col. *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ortega, R. (1999): *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. y Del Rey (1999): The use of peer support in the S.A.V.E. project (1999). Paper presentado en el Simposium: Children Helping Children. Co-covennors by H. Cowie and R. Ortega. En el IX European Conference on Developmental Psychology. Spetses, Crece. Sept. 1999.

Ortega, R. y Lera, M.J. (2000): The Seville Anti-Bullying in School Project. En *Aggressive Behavior*. Col. 26, 113-123.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997): “El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales”. In F. Cerezo (coor.). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999): Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-National Perspective*. London. Routledge.

Ortega, R. y Mora-Merchán (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, Mora-Merchán y Mora, (1995): Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. Publicado en Ortega y Mora-Merchán (2000).

Ortega, R. y otros (1998): *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Pallarés, M. (1978): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, ICCE.

Pérez, Cruz (1996): "La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas". *Revista de Educación*, 310, pp. 361-378.

Pikas, A. (1989): "The Common Concern Method for The Treatment of Mobbing". In E. Munthe & E. Roland (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.

Power, C.; Power, A. (1992) A rapt of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21,3, 193-205.

Puig Rovira, J.M. (1995) : "Valores y actitudes interculturales". *Vela Mayor*. nº 5. Madrid, Anaya.

Revista de Educación, (1997): *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, 313, MEC.

Roff, M.: Wirt, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.

Rogers, C. (1998): *You know the fair rule: Strategies for making the hard job of discipline and behaviour management in school easier*, Melbourne, ACER Press.

Rojas Marcos, L. (1996): *Las semillas de la violencia*. Madrid, Círculo de Lectores.

Ros, J. y Watkinson, A. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.

Rosenfield, D. y Stephan, W. (1981) Intergroup relations among children. eN: Brehm, S. et al (Dir). *Developmental Social Psychology*, New York: Oxford University Press.

Rozenblum de Horowitz, S., (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Ed. Aique, 1998, Buenos. Aires,

Salas García, Begoña: *“La incorporación de la mujer al Sistema Educativo”*, en Actas III Jornadas de educación no sexista. Zaragoza, Ed. M.E.C., 1989.

Salas García, Begoña: *“Formación continua del profesorado no universitario para la igualdad entre los sexos: coeducación”*, en Actas del Seminario sobre el Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres. Madrid, Ed. M.E.C., 1989.

Salas García, Begoña: *“Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos”*, en Hacia una escuela coeducadora. I Postgrado de coeducación. VitoriaGasteiz, Ed. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer 1992.

Salas García, Begoña: *Proyecto de Centro desde una perspectiva Coeducativa*. Sevilla, Ed. Junta de Andalucía, 1993.

Salas García, Begoña: *“Transmisión social de los valores”*, Emakunde. VitoriaGasteiz, Ed. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, Septiembre, 1994.

Salas García, Begoña: *“Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro”*Edi. Maite Canal. Bilbao. 1994.

Salas García, Begoña: *Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

Salas García, Begoña: *“Guía para la elaboración del Modelo Coeducativo de Centro”*Edi. Emakunde. Bilbao 1997.

Salas García, Begoña: *“Instrumentos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro”*Edi. Emakunde. Bilbao 1997.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“Modelo Educativo: “Desarrollo de la Identidad Personal”* Ed. E.U.B. Barcelona 1998

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández *“Aprendemos a ser Personas”*Ed. E.U.B. Barcelona 1998

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“La Pentacidad”*Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“Convivencia y tutoría”* Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“Familias”* Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“Prevención de estrés”* Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“Aprendizaje autónomo”* Ed. CPI. Málaga 2000.

Salas García, Begoña e Inmaculada Serrano Hernández: *“¿Cómo nos hacemos adolescentes?”* Ed. CPI. Málaga.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

Serrano Hernández, Inmaculada: *“El aprendizaje autónomo: los contratos de trabajo”* Revista Kikiriki nº 46 Sevilla 1997.

Serrano Hernández, Inmaculada: *“El aprendizaje compartido: el trabajo en grupo”* Revista Aula nº Barcelona.

Serrano Hernández, Inmaculada: *“La diversidad. La organización del aula y el aprendizaje autónomo”* Revista Aula nº 90 Barcelona 2.000.

Schofield, J. (1981) Complementary and conflicting identities : images and interaction in an interracial school. En: S. Asher y J. Gottman (Eds.) *The development of children´s friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Sharp, Cowie and Smith, (1994): Working directly with pupils involved in bullying situation. En P. K. Smith and S. Sharp: *School Bullying*. London: Routledge.

Sharpes, S y Smith, P. K. (1994): *Tackling Bullying. Insights and perspectives*. Routledge, Londres.

Six, J. F., (1997): *Dinámica de la mediación*. Ed. Paidós, Barcelona,.

Smith, P.K. and Sharp, S. (1994): *School Bullying*. London: Routledge.

Smith, P.; Sharp, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge, Seminario de Educación para la Paz (1994): *Educación para la Paz. Una propuesta posible*, Madrid, La Catarata. Suares, M., (1996): *Mediación y Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.

Tanner, L. (1981): *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México, Editorial Interamericana.

Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1994): *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga, Junta de Andalucía.

Torrego, J. C. (1998): Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 19 - 31.

Torrego, J. C. (2000a) La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro, Tesis Doctoral inédita, UNED.

Torrego, J. C. (coord.) (2000, b): *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.

Torrego, J. C. Coord. (2000): *Resolución de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Ed. Narcea.

Torrego, J. C. (en prensa): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández, I. (coord.): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Escuela Española.

Torrego, J.C., y Funez, S., (2000): El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 40-43.

Trianes, M.V. (1996): *Educación y competencia Social: un programa en el aula*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Trianes, M.V., Muñoz, A. Y Jiménez, M. (1996) Importancia de la situación en la solución a problemas interpersonales hipotético según la edad. *Infancia y aprendizaje* 75, pp 107-123

Trianes, M.V. La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe

Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria. Bilbao: Descleé de Brouwer

Uranga M. (coord), (1994): *Transformación de conflictos y Mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Ed. Gernika Gogoratuz. Guernica, Centro de Investigación por la Paz.

Uranga, M. (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en Casamayor (coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó, pp. 143-159.

Uranga, M. (1999): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en Casamayor (coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó, p. 143-159.

Uranga, M. (2000): Al andar se hace el camino, Madrid, rev. Organización y Gestión Educativa, nº 4.

Veiga, R. Y otros (1999): *Ensayo sobre mediación educativa*, Buenos Aires, Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas.

Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): "Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula". In E. Roland y E. Munthe (Eds): *Bullying: a International Perspective*. London: D. Fulton.

Vigotski L. S. (1934/78). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

Villa, A. y Villar, L. M. (Eds) (1992): *Clima organizativo y de aula*. Teorías modelos e instrumentos de medida. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.

Villegas, F (1998): "Un programa para trabajar las normas en el aula". Documento inédito entregado en el curso sobre resolución de conflictos de convivencia en el IES ALARNES. Septiembre de 1998.