



**Prevención de la violencia
y mejora de la convivencia en las escuelas:
investigación educativa y actuaciones
de las Administraciones Públicas**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas

COORDINADORAS:

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA (CIDE)

ELENA VÁZQUEZ AGUILAR (CIDE)

AUTORES:

ELENA VÁZQUEZ AGUILAR (CIDE)

MARÍA JOSÉ BRISO VALCÁRCEL (CIDE)

DAVID DONCEL ABAD (CIDE)

BLANCA SOTOS VIDAL (CIDE)



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE





MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación y Formación
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEPSYD
<http://www.mepsyd.es/>
Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

NIPO.: 660-08-336-1
ISBN.: 978-84-369-4710-6
Depósito Legal: M-17892-2009

Imprime: Estudios Gráficos Europeos, S.A

Índice

PRÓLOGO	7
PRESENTACIÓN.....	9
CAPÍTULO 1	
APROXIMACIONES A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.....	15
1. Aproximación desde la política educativa a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia	17
1.1. La Organización de las Naciones Unidas.....	17
1.2. La Unión Europea	25
1.3. España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	29
2. Aproximación conceptual a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia	35
2.1. El clima escolar y la convivencia	35
2.2. La voz <i>bullying</i> o el maltrato entre iguales.....	38
2.3. El estudio ecológico del <i>bullying</i>	49
CAPÍTULO 2	
LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR EUROPEO Y ESTADOS UNIDOS: LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVAS	57
1. Medidas de la Unión Europea para favorecer la investigación y la intervención educativa sobre la violencia en el entorno escolar	59
1.1. El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar	63
1.2. La acción CONNECT	65
1.3. El Proyecto VISIONARY y el Proyecto VISIONARIES-NET.....	73
2. Medidas de distintos países europeos y estados unidos para favorecer la investigación y la intervención educativa sobre la violencia en el entorno escolar	75

2.1. Aproximación de la investigación educativa al <i>bullying</i> y la violencia en el entorno escolar en los países de la acción CONNECT y Estados Unidos. Su relación con la intervención educativa	75
2.2. Organización de las administraciones nacionales de los países europeos responsables de la intervención sobre la violencia en el entorno escolar	98

CAPÍTULO 3

LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR EN ESPAÑA. ACTUACIONES PARA CONOCER LA INCIDENCIA Y LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE FENÓMENO.....

1. Informes de ámbito nacional.....	106
1.1. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (2000). Defensor del Pueblo-UNICEF	106
1.2. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (2006). Defensor del Pueblo-UNICEF	109
1.3. Violencia entre compañeros en la escuela (2005). Centro Reina Sofía	111
1.4. Estudio Cisneros X: acoso y violencia escolar en España (2006). Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.....	113
2. Informes de las administraciones autonómicas	114
3. La investigación educativa en España.....	125
3.1. Una muestra de los estudios realizados y publicados en revistas científicas españolas	125
3.2. La investigación educativa en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación	135

CAPÍTULO 4

LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR EN ESPAÑA. ACTUACIONES PARA FOMENTAR LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. Actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación	162
1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).....	162
1.2. Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar	166
1.3. Observatorio estatal de la convivencia escolar.....	170
1.4. Curso de formación de formadores para la mejora de la convivencia ...	172
1.5. Congresos anuales sobre la convivencia en las escuelas	172
1.6. Plan director para la convivencia y la mejora de la seguridad escolar del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación.....	175
2. Actuaciones desarrolladas por las administraciones autonómicas.....	177

2.1. Marco legislativo de las actuaciones desarrolladas por las Comunidades Autónomas	177
2.2. Síntesis de las actuaciones desarrolladas por las Comunidades Autónomas	181
CAPÍTULO 5	
SÍNTESIS Y CONCLUSIONES.....	251
1. Síntesis y conclusiones ligadas a los conceptos	254
2. Síntesis y conclusiones ligadas a la investigación educativa	255
2.1. Función descriptiva y especialización de la investigación educativa ..	255
2.2. La relación entre la investigación educativa y las experiencias prácticas: la evaluación y la formación de los profesionales.....	263
3. Síntesis y conclusiones ligadas a las actuaciones educativas.....	264
CAPÍTULO 6	
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....	279

Prólogo

Este trabajo supone una nueva aportación del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación) al fenómeno de la convivencia escolar y la prevención de la violencia en los centros educativos.

Diversas fueron las motivaciones que, en su momento, llevaron a emprender este estudio: la trascendencia social que la violencia en el entorno escolar ha adquirido en la actualidad; la inclusión de la convivencia y del “aprender a vivir juntos” en las recomendaciones de los organismos internacionales relacionados con la educación; la existencia de numerosas investigaciones que intentan esclarecer este fenómeno y sus causas; y, finalmente, la implicación de las políticas educativas y de los centros docentes y sus profesionales en la prevención y erradicación de la violencia en las aulas.

Partiendo de estas motivaciones, se ha pretendido aportar una visión sistemática y ordenada de la investigación educativa y de las acciones emprendidas por las Administraciones Públicas en relación a este tema, a la vez que divulgar y, en consecuencia, rentabilizar los trabajos realizados.

El CIDE ha venido impulsando, desde los inicios de la década de los ochenta, numerosos trabajos sobre la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Cabe señalar, no obstante, que las primeras investigaciones que abordaban el tema no contemplaban la relación entre convivencia y violencia, y se centraban únicamente en los factores personales y organizativos promotores de un clima favorecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad se reconoce y establece una relación directa entre la convivencia entre iguales en el entorno escolar y la prevención de la violencia, integrando en ella el análisis de otros factores de índole personal, escolar y social. Éste es el enfoque que mayoritariamente adoptan los trabajos de investigación en los últimos años, como se verá en los diferentes capítulos de este estudio.

Por otra parte habría que destacar que las investigaciones que se presentan en este trabajo han sido contextualizadas internacionalmente, de modo que también se ha incluido el enfoque de otros países europeos en el estudio y la intervención en la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos, recogiendo la recomendación, formulada desde la Unión Europea a la comu-

nidad científica, de dirigir la investigación desde un planteamiento comparado y compartido por los estados miembros, con el establecimiento de colaboraciones que hagan más eficaz el trabajo del personal investigador y la aplicación de sus resultados en la vida de los centros educativos.

Además de los principales resultados y enfoques de la investigación al respecto, el presente estudio recoge las actuaciones que han venido implementando en los últimos años las Administraciones Públicas, y que muestran tanto su implicación como su responsabilidad en la prevención de la violencia que se produce en las escuelas. Estas acciones se presentan de forma progresiva, partiendo de las recomendaciones aportadas por la ONU y la Unión Europea, hasta llegar a las medidas concretas puestas en marcha por las diferentes Administraciones educativas españolas. Como último nivel de concreción, se presentan los trabajos promovidos y publicados por el propio CIDE, que incluyen en muchos casos experiencias y prácticas educativas.

Finalmente, es necesario afianzar una idea que vertebra cada página de este estudio: la violencia en el entorno escolar ha de ser abordada en su vertiente educativa y, por tanto, formando parte indisoluble de ese binomio anteriormente citado que une la prevención de la violencia con la mejora de la convivencia. Así, la construcción de un clima escolar que garantice la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia social, el desarrollo de la personalidad y la formación integral del alumnado, ha de ser un objetivo irrenunciable. En resumen, recordando lo que Delors nos anticipaba hace años, apostar por una escuela en la que nuestros alumnos y alumnas APRENDAN A VIVIR JUNTOS.

No quisiera terminar este prólogo sin agradecer en nombre de todo el equipo del CIDE la valiosa aportación prestada por **Elena Martín**, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, y por **Pedro Uruñuela**, inspector de educación, que contribuyeron con sus observaciones, y el buen criterio que les confiere ser reconocidos expertos en la materia, a la mejora de este nuevo trabajo. Y unir mi agradecimiento personal a mi predecesor en el cargo, **José Pérez Iruela**, por haber emprendido e impulsado este importante trabajo que ahora me encuentro prologando por un simple motivo de calendario.

Eduardo Coba Arango
Director del CIDE

Presentación

Este trabajo de revisión de investigaciones y actuaciones educativas constituye una nueva aportación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y, por tanto, del Ministerio de Educación, a toda la comunidad educativa sobre un tema de total actualidad, la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en el entorno escolar.

Desde hace algunos años, los sucesos violentos que se producen en algunas escuelas son rápidamente difundidos por los medios de comunicación, lo que crea la lógica alarma en el conjunto de la sociedad. Pero si se va más allá de la noticia, se constata que la implicación de los educadores, investigadores y Administraciones Públicas en la mejora de la convivencia y de las relaciones interpersonales en las escuelas, y en la prevención de la violencia, escolar no es una novedad a pesar de su actualidad. Por ello, muchas investigaciones y actuaciones educativas están dirigidas al fomento de la convivencia escolar, la educación en valores, la educación para la competencia social de los alumnos o la resolución pacífica de los conflictos, desde antes de que la violencia escolar ocupara las portadas de los periódicos.

El objeto de este trabajo es realizar una revisión sistemática y actualizada de investigaciones educativas sobre la violencia escolar y la mejora de la convivencia como forma de prevención, así como de las actuaciones que desde distintas Administraciones educativas se han articulado, tanto en el ámbito nacional como en el europeo.

La presente obra se compone de seis capítulos. En el capítulo primero se hacen dos aproximaciones a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas. En la primera se expone cómo la Organización de las Naciones Unidas y la Unión Europea prestan especial atención a la dimensión educativa de la convivencia y el maltrato entre iguales, lo que conlleva que en las escuelas y en el entorno social se conceda importancia a estos temas. Por ello, los sistemas educativos, incluido el español, incorporan objetivos vinculados a la necesidad del alumnado de aprender a integrar sus diferencias en un espacio escolar común.

La segunda aproximación que se hace es conceptual. Describe de la mano de los más prestigiosos expertos los términos utilizados por la comunidad educativa para hacer referencia a ambos aspectos, la convivencia y la violencia en las escuelas. Esta aproximación conceptual pretende concretar el objeto de estudio que sustenta

esta revisión, así como identificar a los implicados en dicho fenómeno y los ámbitos desde los que se plantearán la prevención y la intervención educativa.

El segundo capítulo sintetiza las medidas promovidas por la Unión Europea para favorecer la investigación conjunta entre los estados miembros y la intervención educativa ante los sucesos de violencia escolar que comenzaron a conmover a la opinión pública europea a comienzos de los años 80. A continuación, se realiza un estudio retrospectivo del estado de la investigación y de sus necesidades, así como de las importantes aportaciones que hasta el momento se han realizado tanto en metodologías de trabajo y estudio como en la elaboración de conocimiento.

En este mismo capítulo se presenta las respuestas dadas desde las Administraciones Públicas de cada uno de los países europeos ante este tipo de violencia, las líneas de investigación y las intervenciones más relevantes articuladas por dichos países y también Estados Unidos. Además, se señalan las coincidencias y se aportan las peculiaridades de cada cual a la hora de abordar este fenómeno.

Los capítulos tercero y cuarto se centran en España. El capítulo tres recoge los estudios e informes que describen la incidencia de la violencia en las escuelas y sus características. Más concretamente, se aportan los trabajos de investigación que el CIDE ha promovido a lo largo de los años.

En el capítulo cuarto se presentan las actuaciones llevadas a cabo desde todas las Administraciones Educativas españolas para erradicar la violencia de los centros escolares. Además, se aporta la legislación educativa que regula dichas actuaciones en todos los ámbitos de gestión de la Educación en España.

Como cierre se ofrece un quinto capítulo con las conclusiones de este trabajo, y en el sexto se aporta la bibliografía utilizada para llevar a cabo esta revisión.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para realizar la revisión de las investigaciones educativas españolas, europeas y americanas, el Área de Estudios e Investigación del CIDE elaboró una base de datos bibliográfica con los artículos seleccionados tras las búsquedas sobre convivencia, violencia escolar y temas afines. Se tomaron como referencia categorías o palabras claves definidas a priori utilizando para ello, entre otros recursos, el Tesauro Europeo de Educación. No obstante, a lo largo del proceso éstas se fueron cambiando por otras más precisas.

Las fuentes sondeadas tienen como denominador común estar dotadas de un gran fondo bibliográfico y tener garantizada la calidad científica: la hemeroteca del Ministerio de Educación, la base de publicaciones de Ciencias Sociales del Centro Superior de Investigaciones Científicas (ISOC), la base de sumarios de revistas españolas de la Universidad Complutense (COMPLUDOC) y la primera base de datos mundial de publicaciones periódicas y no periódicas en el ámbito educativo, *The Education Resources Information Center* (ERIC), patrocinado por el Institute of Education Science del Departamento de Educación de Estados Unidos.

La Hemeroteca del Ministerio de Educación cuenta con un amplio fondo bibliográfico que incluye publicaciones periódicas prestigiosas sobre disciplinas como Sociología, Psicología, Pedagogía y Economía. Otra de las ventajas que ofrece es el fácil acceso a los sumarios clasificados por año y número de edición de cada una de las revistas a través de la página web del CIDE.

La base de datos bibliográfica ISOC contiene la producción científica publicada en España desde los años 70. Se recogen, fundamentalmente, artículos de revistas científicas, actas de congresos, series, compilaciones, informes y monografías relacionadas con las Ciencias Sociales y las Humanidades. La base de datos ISOC-Biblioteconomía y Documentación cuenta con recursos que permiten realizar búsquedas exhaustivas y localizar artículos a partir de palabras claves.

COMPLUDOC es la base de datos bibliográfica de las revistas españolas y extranjeras que posee la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Además de posibilitar las búsquedas de forma eficaz, desde ella se tiene acceso al fondo de publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de esta Universidad.

Por último, ERIC proporciona acceso público desde su página web a más de un millón de referencias bibliográficas y, con previa autorización del autor, a más de 110.000 textos completos sin coste alguno.

Los criterios de búsqueda de los artículos revisados fueron:

- Países: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido y Suecia. También se recogieron trabajos procedentes de EE.UU. debido al uso de ERIC como fuente documental.

- Idioma: se consultaron publicaciones en castellano, inglés, alemán y francés.
- Los términos de búsqueda fueron: “violencia escolar”, “clima escolar”, “*school violence*”, “*bullying*”, “*violence a l’école*” y “*schikanieren*”.

Una vez localizados los artículos en cada una de las fuentes citadas, se cotejaron los resultados de las búsquedas para eliminar las repeticiones. Finalizada la depuración se pasó a su lectura y clasificación de los mismos, atendiendo para ello al objeto de estudio y a la naturaleza del trabajo. Se prosiguió con el diseño de una base de datos a través del gestor documental PROCITE, y de una ficha *ad hoc* donde se recogieron sistemáticamente todos los datos relevantes de cada uno de los artículos seleccionados. En el modelo de registro se muestra la referencia bibliográfica, además de un resumen.

La base de datos bibliográfica ha sido útil para constatar cuál es el estado actual de la cuestión, cómo ha evolucionado y cuáles han sido las principales aportaciones de la investigación educativa a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en el ámbito escolar.

Además de los artículos científicos recogidos, en el capítulo tercero se presenta el amplio repertorio de monografías promovidas por el CIDE cuyas temáticas se aproximan a la convivencia y la violencia en los centros educativos desde distintas perspectivas. Forman parte de su amplio conjunto de obras y han sido elegidas tras una búsqueda detallada en los catálogos de investigación y en sus fondos.

El CIDE es una unidad administrativa dedicada al estudio y la investigación en materia educativa que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para promocionar la investigación y la innovación educativa, ha financiado proyectos; otorgado Premios Nacionales a la Investigación, a la Innovación Educativa y a Tesis Doctorales; realizado estudios de interés relevante; y solicitado informes a investigadores de reconocido prestigio. Como fruto de todos estos esfuerzos, cuenta con un gran número de trabajos que conforman su amplio catálogo de investigaciones.

La revisión de las actuaciones llevadas a cabo por las Administraciones educativas para promover la convivencia y erradicar la violencia en los centros educativos se ha realizado en tres contextos: europeo, nacional y autonómico.

En Europa se pueden diferenciar, a su vez, dos niveles, la Unión Europea y cada uno de los países, a los que se ha añadido Estados Unidos por su importante contribución al estudio de la seguridad y la violencia en las escuelas y, como ya se ha manifestado, al volumen documental que ofrece a través de ERIC.

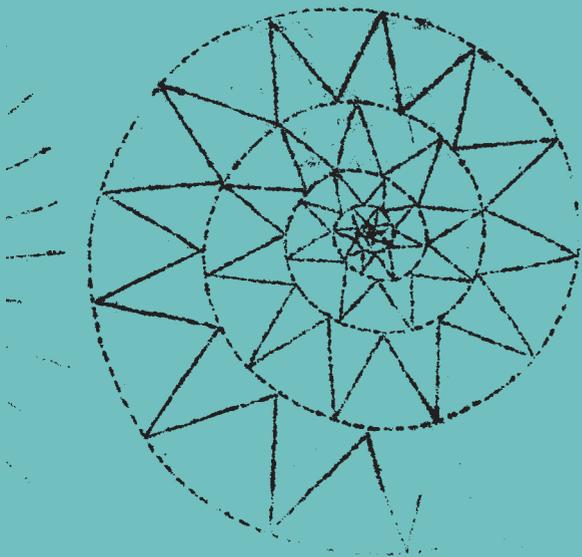
En el caso de la Unión Europea, el CIDE decidió realizar una consulta a través de la Red Eurydice¹ sobre la existencia de Departamentos o cuerpos con funciones similares que, dentro de las Administraciones educativas, estuviesen relacionados con la cuestión de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. En dicha consulta se ha hecho referencia a los organismos responsables del control y la evaluación del clima escolar en los centros educativos, así como de la organización de los programas de intervención:

- Localización y breve descripción de tales organismos dentro de la Administración Educativa.
- Indicadores para el control de los programas.
- Aquellas acciones específicas que hayan sido llevadas a cabo, así como las consideraciones de la investigación e innovación desde el año 2000.
- Trabajos de investigación y/o innovación, programas y proyectos puestos en práctica en los colegios para favorecer la convivencia y prevenir la violencia.

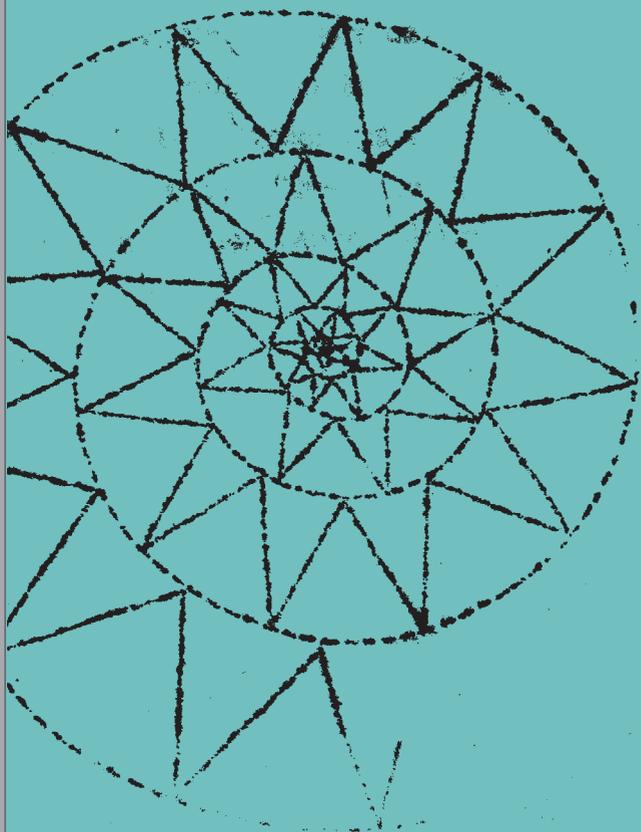
En los ámbitos nacional y autonómico se han revisado las actuaciones promovidas hasta 2008 que tienen como objetivos primordiales la convivencia y el diagnóstico, la prevención y la intervención educativa en la violencia escolar. Los criterios de búsqueda de dichas actuaciones fueron:

- Estar disponibles a través del portal educativo de la Comunidad Autónoma, o en un portal web diseñado al efecto por una Administración educativa.
- Ser promovidas por el Ministerio de Educación y/o las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas.

¹ La Red Eurydice es una red institucional encargada de la recopilación, análisis y difusión de información fiable y fácilmente comparable acerca de los sistemas y políticas educativas de toda Europa. La Comunidad Europea la puso en marcha en 1980, y se compone de una Unidad Europea, creada por la Comisión Europea en Bruselas, y varias Unidades Nacionales, dependientes de los Ministerios de Educación de los países participantes en el Programa antiguo de acción europeo Sócrates. La Red fomenta la cooperación europea en Educación a través del intercambio de información sobre los sistemas y las políticas, y de la elaboración de estudios sobre temas comunes a todos los sistemas educativos. En el caso de España, la Unidad está ubicada en el Área de Estudios e Investigación del CIDE.



Aproximaciones a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas



187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

Aproximaciones a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas

1. APROXIMACIÓN DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

La incorporación a los sistemas educativos de objetivos que van más allá del conocimiento y que están vinculados a la necesidad del alumnado de aprender a integrar sus diferencias en un espacio escolar común remite a la triple misión de la Educación señalada en el Informe de Edgar Faure¹: aprender a Conocer, aprender a Hacer y aprender a Ser. Las recomendaciones a las Administraciones Públicas responsables de formular estos objetivos han sido elaboradas en el ámbito internacional y sirven de marco para las iniciativas nacionales.

En este epígrafe se describen, en primer lugar, dichas recomendaciones internacionales establecidas desde la Organización de las Naciones Unidas y desde la Unión Europea para sus países miembros. En segundo lugar, se muestra la incorporación en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) de dichas recomendaciones, así como la *introducción de la competencia social y ciudadana entre las competencias básicas en el currículo*.

1.1. La Organización de las Naciones Unidas

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 e inspirada en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirma que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas”. En relación al tema de la violencia en la escuela,

¹ Fauré, E. (1972), *Aprender a ser*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria.

se pueden resaltar los artículos que aportan una orientación sobre la garantía de la protección y la seguridad de los menores, la educación y la disciplina en los centros educativos, o el tratamiento de las infracciones cometidas por niños:

- “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”. Art. 2.2.
- “Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas”. Art. 3.2.
- “Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”. Art. 3.3.
- “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. Art. 19.1.
- “Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial”. Art. 19.2.
- “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”. Art. 28.2.
- “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad men-

tal y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; e inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas”. Art. 29.1.

- “Los Estados Partes velarán por que ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”. Art. 37.
- “Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad” Art. 40.1.
- “Con este fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular, que a todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:
 - Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley.
 - Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa.
 - Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;
 - Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad.
 - Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas

a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley.

- Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado.
- Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento”. Art. 40.2.
- “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:
 - El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;
 - Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales”. Art. 40.3.
- “Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción”. Art. 40.4.

Desde esta Asamblea General, Naciones Unidas ha continuado profundizando en la concreción de medidas que desarrollen lo establecido, considerando las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y de la capacidad técnica de los sistemas educativos, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI “La Educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), más conocido como Informe Delors, se exponen los pilares fundamentales para “una enseñanza a la vez de calidad y equitativa”, de los cuales “aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar

proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” es uno de ellos. “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro”².

Además de este Informe, Naciones Unidas tomó la iniciativa de proclamar Decenios destinados a orientar la articulación de medidas educativas y sociales por parte de todos los gobiernos, como fueron el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)³ y el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo (2001-2010)⁴.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 se consideró la Educación como un instrumento indispensable para crear sociedades libres, justas y pacíficas, promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades, fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz, y contribuir a la disminución de las violaciones de derechos humanos, entendiéndola además como estrategia fundamental de prevención. Por ello, orientó a los estados a que trataran de dirigir la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Asamblea General de Naciones Unidas respondió a esta sugerencia de la Conferencia Mundial con la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)⁵, instando a todos los gobiernos a la ejecución de un Plan de Acción coordinado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Como objetivos específicos del Plan de Acción se señalaban la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los Derechos Humanos en todos los niveles escolares, en

² Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: Ediciones UNESCO, 1996. Ed – 96/WS/9(S).

³ Resolución 49/184 de 23 de diciembre de 1994.

⁴ Resolución 53/25 de 10 de noviembre de 1998.

⁵ Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004 – Lecciones para la Vida. A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo.

la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica; la creación y el fortalecimiento de programas y capacidades en los ámbitos internacional, nacional, y local; y el desarrollo coordinado de materiales didácticos para su enseñanza. En su desarrollo se prestó especial atención a la capacitación de profesionales de distintos ámbitos, entre ellos maestros y profesores, con el fin de ejercer de asesores en los centros educativos y poder elaborar planes de estudios y materiales didácticos y auxiliares.

Tras su finalización, y con el objetivo de promover la ejecución de los programas de educación en todos los sectores con posterioridad al Decenio, la Asamblea General proclamó el Programa Mundial para la Educación de Derechos Humanos⁶, estructurado en fases sucesivas, cuya primera etapa comenzó en 2005 y finalizó en 2007.

Completando la consideración hecha sobre la Educación en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, Naciones Unidas resaltó la función que desempeña en lo que respecta a forjar una cultura de paz y no violencia y a promover los propósitos y principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas. La enseñanza de esta cultura de la paz y la no violencia a los niños les permite aprender a vivir juntos en paz y armonía, hecho que contribuirá al fortalecimiento de la paz y la cooperación, incluso, a nivel internacional.

Además, el respeto a los Derechos Humanos es el fundamento de la convivencia social, por lo que las resoluciones de la Asamblea General y de la Comisión de Derechos Humanos en relación con el Decenio mencionado sirvieron de referencia en la proclamación del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo (2001-2010), aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 1999.

La Cultura de Paz fue definida en el Congreso Internacional de Yamusukro celebrado en 1989⁷ como el conjunto de “valores, actitudes y conductas que reflejan e inspiran la interacción y la participación en la sociedad sobre la base de los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; una cultura en que se rechaza la violencia y se procura prevenir los conflictos abordando sus causas profundas con objeto de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación, y en que se garantice el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el

⁶ A/RES/59/113, de 17 de febrero de 2005.

⁷ Congreso Internacional sobre “La paz en la mente de los hombres”, organizado por la UNESCO y celebrado en el verano de 1989 en Yamusukro (Costa de Marfil).

proceso de desarrollo de la sociedad”. En este Congreso también se instó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a “contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres”.

Esta demanda internacional, junto a la necesidad evidente de que la UNESCO contribuyese a los esfuerzos de las Naciones Unidas por la paz, dio lugar a que en octubre de 1992 su Consejo Ejecutivo comenzara a debatir un programa operacional para su promoción. Además, motivó que en 1997 Naciones Unidas proclamara el Año Internacional de la Cultura de la Paz en 2000⁸ y elaborara el Manifiesto 2000 para la Cultura de la Paz y la No violencia, y que en 1999 proclamara el período 2001-2010 Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo.

En 1999 la Asamblea General presentó su Declaración y su Programa de Acción sobre una Cultura de Paz⁹ como reconocimiento del papel de la UNESCO y como orientación para los gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad civil en su fortalecimiento. La ONU considera la Cultura de Paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados, entre otros principios, en el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; y la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones, animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz.

Su pleno desarrollo está vinculado a la promoción de la democracia, el desarrollo de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, y el respeto y cumplimiento universales de éstos; la posibilidad de que todas las personas desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias; el fortalecimiento de las instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso del desarrollo; el respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño; y la eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia.

⁸ Resolución 52/15 de la Asamblea General, de 20 de noviembre de 1997.

⁹ A/RES/53/243 de la Asamblea General, de 6 de octubre de 1999.

Ya se ha señalado que la ONU considera la educación como un medio fundamental para edificar una Cultura de Paz, siendo de particular importancia la Educación en la esfera de los Derechos Humanos. De su promoción, fortalecimiento y desarrollo responsabiliza a los gobiernos y a la sociedad civil, y destaca la función clave que desempeñan los progenitores y los docentes, entre otros agentes sociales relevantes.

En cuanto al Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, fue presentado en 1999 como la base del Año Internacional (2000) y del Decenio Internacional (2001-2010). En él se alienta a los estados a adoptar medidas para promoverla en el plano nacional e internacional, y se respalda la función esencial de la UNESCO. Entre las medidas propuestas se pueden resaltar las siguientes en relación con la prevención y la intervención sobre la violencia en el entorno escolar:

Medidas vinculadas a la Educación:

- Velar por que las niñas y los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una Cultura de Paz.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz¹⁰, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995, para la cual la UNESCO prestaría cooperación técnica a los países que la soliciten.

Medidas para promover el respeto de todos los Derechos Humanos:

- Alentar la formulación de planes de acción nacionales para promover y proteger todos los derechos humanos.

Medidas para promover la participación democrática:

- Consolidar todas las actividades destinadas a promover principios y prácticas democráticas.

¹⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Actas de la Conferencia General, 28ª. Reunión, París, 25 de octubre a 16 de noviembre de 1995*, vol. 1: *Resoluciones*, resolución 5.4, anexos.

- Hacer especial hincapié en los principios y prácticas democráticas en todos los niveles de la enseñanza escolar, extraescolar y no escolar.

Medidas encaminadas a promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad:

- Apoyar las medidas en que se promueva la comprensión, la tolerancia y la solidaridad en toda la sociedad, en particular con los grupos vulnerables.
- Apoyar las medidas en que se promueva la tolerancia y la solidaridad con los migrantes.

1.2. La Unión Europea

En el contexto internacional más cercano a España, la Unión Europea, también se pueden señalar distintas iniciativas relacionadas con la prevención y la intervención sobre la violencia en el entorno escolar¹¹.

Ya en los Tratados de Maastrich (1992) y de Ámsterdam (1996) se resaltaba el valor de la calidad de la educación y se consideraba la seguridad en las escuelas como un factor determinante, al permitir el trabajo de alumnado y profesorado en un clima abierto y seguro.

En las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de octubre de 1995 se adoptaba la resolución de fomentar la contribución de la escuela a la lucha contra actitudes racistas y xenófobas y el desarrollo de una educación en valores solidarios, tolerantes, democráticos y de respeto de los derechos humanos entre escolares. Para ello, se juzgó fundamental la aportación de materiales, iniciativas y contenidos, y la formación del profesorado responsable de esta tarea.

De la Declaración del Consejo de Europa de 1996, Etxeberría subraya que “todos los niños tienen derecho a una infancia segura y bien atendida, que facilite el crecimiento de su potencial, y que los sistemas de educación deben esforzarse por facilitar en todo momento un entorno de aprendizaje seguro y con atención adecuada, en el que los niños y jóvenes estén protegidos y puedan llegar a ser adultos equilibrados capaces de participar en el desarrollo de la sociedad”. También destaca la importante función del profesorado, las escuelas y los sistemas educativos en la protección de la infancia en general y en la prevención del abuso físico, emocional y sexual en particular. Y de la reunión del Consejo de la Unión

¹¹ Elaborado a partir de Félix Etxeberría Balerdi (2001) “Europa y violencia escolar”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 147-165, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Europea de septiembre de 1997, se resalta el llamamiento a los estados miembros para que sigan sus actividades en el fomento de la seguridad de las escuelas.

La Unión Europea, tan preocupada por la seguridad de la comunidad educativa en los entornos escolares, también se hizo eco de las iniciativas tomadas por Naciones Unidas que han sido descritas sucintamente. Desde 1997 el Consejo de Europa consideró como área prioritaria la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para los Derechos Humanos. El Consejo de Ministros adoptó en mayo de 1999 un Plan de Acción sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) que sirvió como referencia para el trabajo del Consejo de Europa acerca de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos europeos. Tras diversas reuniones, en 2002 el Consejo de Ministros redactó una Recomendación dirigida a los países miembros en la que se establecían los objetivos, contenidos y métodos para las políticas y reformas de Educación para la Ciudadanía Democrática. Asimismo, se elaboró un estudio en todo el ámbito europeo describiendo sistemáticamente las políticas sobre Educación para la Ciudadanía Democrática en todos los estados miembros del Consejo de Europa. Como objetivos para el futuro se establecieron:

- Proponer la cooperación en el campo de la Educación para la Ciudadanía y la Democracia según los principios fundamentales del Consejo de Europa.
- Desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión intercultural.
- Desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la autoevaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos.

Además, como parte de su cometido de apoyar la construcción de una Europa democrática, pacífica, tolerante e inclusiva, y bajo el marco de dos grandes proyectos *Making Democratic Institutions Work* (2003) y *Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society* (2003), el Consejo de Europa tomó conciencia de la importancia de las escuelas en el fomento de una ciudadanía democrática, por lo que también se implicó en su transformación con el fin de adaptarlas a las nuevas exigencias. La existencia de escuelas democráticas se entiende como una condición esencial para aprender y practicar la ciudadanía desde las edades tempranas. Las escuelas democráticas, según el Consejo de Europa, no son sólo una potente herramienta para generar ciudadanos activos, sino que, además, pueden ser un factor positivo en el establecimiento de un clima de confianza y responsabilidad para prevenir y combatir la violencia en las escuelas.

En 2003, el Consejo de Europa inició la elaboración de los “Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia”, aprobados definitivamente a finales de 2004. En ella participaron jóvenes de diferentes países europeos¹² y trabajaron los valores y principios fundamentales compartidos por todos los europeos, en concreto aquellos incluidos en la Convención del Consejo de Europa para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales.

Los Estatutos Europeos para los Centros Educativos democráticos sin violencia establecen los siguientes valores y principios fundamentales:

1. Cada individuo de la comunidad educativa tiene derecho a un centro seguro y sin conflictos, y tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.
2. Cada cual tiene derecho a ser tratado y respetado por igual, con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión) y goza de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
3. La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conozcan sus derechos y responsabilidades.
4. Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de estudiantes, docentes, progenitores y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen el derecho de voto.
5. En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia. Todo centro educativo tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso.
6. Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud posible y en profundidad, ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.
7. El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para

¹² Los países participantes son: Alemania, Bulgaria, Chipre, Croacia, España (IES Eras de Renuera de León y Colegio San Agustín de Valdepeñas), Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malta, Montenegro, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rusia, Serbia y Ucrania.

la prevención y la resolución de los problemas.

Para hacer posible su difusión y aplicación se recomendó que, debido a las diferencias existentes entre los sistemas educativos, estos Estatutos no fuesen adoptados de forma literal, sino adaptados y reforzados por las comunidades educativas de los respectivos países. Para ello se añadió un memorándum, con ejemplos y explicaciones, con el fin de facilitar esta adaptación.

Con intenciones similares a las expuestas, el año 2005 fue declarado Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación por el Consejo de Europa, hecho que invitaba a los estados miembros a desarrollar un conjunto de acciones con el fin de promover una ciudadanía activa y una cultura democrática a través de las siguientes competencias clave: resolver conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias; considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; asumir responsabilidades compartidas; establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás; y construir un enfoque crítico de la información.

El Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación tuvo como objetivos prioritarios elevar la conciencia de que la educación puede contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, convirtiéndola en objetivo prioritario y proporcionándole los medios y recursos necesarios. Cuestiones clave para su promoción fueron el desarrollo de prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, el diseño de nuevos contenidos y metodologías para la enseñanza, y el aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida, así como un intercambio de información, recursos y actividades. Entre las actividades inicialmente planificadas se encontraban las siguientes:

- Campaña de sensibilización en todos los niveles y medios tanto para extender los principios de la ciudadanía democrática como para extender buenas prácticas.
- Concursos y ayudas en convocatorias para profesorado (materiales curriculares y experiencias educativas) y alumnado (trabajos sobre el tema).
- Seminario Internacional sobre Educación para la Ciudadanía Democrática.
- Actividades variadas que desde el propio Comité y desde las organizaciones representadas se puedan hacer.

Esta propuesta educativa internacional, en la que la convivencia es el principio rector, se convierte también en una herramienta de mejora de los sistemas edu-

cativos, donde todos sus agentes implicados tienen un papel que exige, además de la participación activa en el sistema, crear, mantener y desarrollar un buen clima escolar. Un clima escolar adecuado es un elemento esencial para el buen funcionamiento entre los elementos que configuran los procesos y relaciones que se establecen en un centro educativo. La interacción de todos los factores y elementos estructurales, personales y organizativos de un centro origina un entorno particular que, a su vez, influye en el comportamiento de sus agentes. El clima, además de ser una consecuencia de la percepción individual y colectiva del entorno educativo, se considera el origen de los comportamientos individuales que se producen en las escuelas, y de los futuros comportamientos sociales de los individuos cuando llegan a su edad adulta¹³.

El Gobierno español se ha ido sumando progresivamente a estas iniciativas internacionales con un marco legal específico, haciendo una fuerte apuesta por la incorporación al sistema educativo de la Cultura de Paz y la No violencia, la Ciudadanía Democrática, y la Educación para los Derechos Humanos.

El aprendizaje de las habilidades sociales necesarias que hagan posible una buena convivencia entre la comunidad educativa ha de gestionarse desde las instituciones socializadoras, entre las que destaca la escuela. Las Administraciones educativas implicadas sólo han de posibilitar y favorecer con sus iniciativas legislativas y sus actuaciones esta gestión, comprometiéndose a que los centros escolares incorporen a su proyecto educativo y al currículo escolar una visión integrada de la seguridad y la convivencia, para que la educación sea efectivamente una herramienta fundamental a la hora de forjar la Cultura de Paz y la No Violencia.

1.3. España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

El fomento de la tolerancia y la mejora de la convivencia en los centros educativos prevalece en la filosofía que sustenta al sistema educativo español desde la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Por eso la Administración Educativa favorece su articulación en la ordenación de todo el sistema educativo, e incorpora la *competencia social y ciudadana* al currículo de cada una de las enseñanzas reguladas.

La LOE concibe la Educación como un medio para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, para promover la solidaridad y

¹³ Llabrés Palmer, J. (2007), "Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de las Illes Balears", Actas del Foro para la Convivencia, Madrid, 30-31 de enero de 2007.

evitar la discriminación. Lograr una buena cohesión social y garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica se considera indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

En los Principios de la Educación de esta ley educativa, elementos básicos en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo, aparece formulado de forma destacada el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad. También ocupa un lugar relevante la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los Fines de la Educación de la LOE resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas de cada alumna y alumno, y la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la prevención de conflictos y su resolución pacífica. Igualmente, se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, así como en la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

En la misma línea de la Administración central, y completando el diseño propuesto por la LOE, se encuentran las medidas que cada Comunidad Autónoma lleva a cabo en el ejercicio de sus competencias, adaptando o poniendo en marcha nuevas actuaciones que contribuyan al fomento de la tolerancia y la mejora de la convivencia en los centros educativos. De forma similar, en sus respectivos ámbitos de gestión, las Administraciones educativas y los centros están desarrollando numerosas actuaciones, con el fin de promover la implicación de las familias, el alumnado y el profesorado, así como de proporcionar orientaciones, experiencias o los recursos necesarios. La concreción de las políticas educativas nacionales y autonómicas se presentan en el capítulo *La Mejora de la Convivencia y la Prevención de la Violencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa*.

En relación a la incorporación de la *competencia social y ciudadana* al currículo de cada una de las enseñanzas reguladas por la LOE, la Administración educativa la considera un aprendizaje imprescindible desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Junto a esta competencia, siete más de distinto tipo, denominadas en su conjunto *competencias básicas*, son las competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de forma satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida:

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

La Administración educativa española se implicó en la definición de estas competencias básicas y en su incorporación al currículo como un elemento más a partir su participación en el Proyecto DeSeCo de la OCDE¹⁴. De la misma forma, el resto de países de la OCDE participantes también ha comenzado a reformular su currículo escolar en torno al concepto de las competencias, definiendo y seleccionando las que su gobierno considera clave dependiendo de los valores prioritarios del país.

En 1997 comenzó el Proyecto de *Definición y Selección de Competencias Clave* (Proyecto DeSeCo) en colaboración con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones de distintos países bajo la dirección de Suiza. Su objetivo era identificar un conjunto pequeño de las competencias clave que ayudasen a individuos y a sociedades enteras a alcanzar sus metas. La intención de la OCDE al llevar a cabo este Proyecto era acercar el aprendizaje escolar a los problemas y

¹⁴ www.OECD.org/edu/statistics/deseeco; www.deseeco.admin.ch, Pérez Gómez, A.I. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas", *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 9-16.

exigencias de la vida contemporánea, entendiendo el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento al servicio de las competencias fundamentales que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo.

La OCDE aporta en este Proyecto una definición de competencia: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales “aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social”.

Como características de las competencias fundamentales se señalan:

- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse por separado.
- Carácter contextual. Se concretan y desarrollan vinculadas a distintos contextos de acción.
- Carácter creativo de la transferencia. Se entiende como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Carácter reflexivo. Supone un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (*Key competencies*):

1. Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz: la sociedad de la información requiere utilizar una gran variedad de herramientas e instrumentos, desde lenguajes hasta conocimientos, para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Esto supone familiaridad y dominio respecto a éstos, com-

prender su carácter instrumental y entender que su mediación cambia la relación del ser humano con el mundo y la perspectiva desde la que lo contempla.

2. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos: el foco se sitúa en la interacción con el otro, con los otros diferentes. En la época actual caracterizada por la globalización, los movimientos migratorios y la constitución multicultural de las sociedades, se incrementa la diversidad social e individual y se requiere el desarrollo también individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer convivir y funcionar en distintos grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Esto implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar, así como poseer competencia para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social.
3. Competencia para actuar de forma autónoma: significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Es una competencia compleja que requiere capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer. También precisa capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluyen el ámbito personal, social y profesional, comprendiendo la ubicación y el rol de cada uno en su escenario vital cercano y sus relaciones con el macroescenario del contexto globalizado, así como comprender y repensar la propia y compleja identidad personal.

La definición de la *competencia social y ciudadana* es fruto del proceso de reformulación del currículo que está realizando España a raíz de participar en este Proyecto y está íntimamente relacionada con la competencia clave del Proyecto DeSeCo *Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos*. Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir como comportarse en diversas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Como parte fundamental de esta competencia están las habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convi-

vencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

Su dimensión ética entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio que lleve a comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Esto supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular entre hombres y mujeres. Igualmente, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y su control y autorregulación.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y las prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud solidaria, constructiva y responsable en el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Esta competencia básica se incorpora al currículo de la educación obligatoria mediante la enseñanza de las áreas y las materias. De este modo, se posibilita la consecución de los objetivos educativos y, por ende, de las competencias básicas. Cada una de las áreas ha de contribuir a su desarrollo y, a su vez, ésta se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Todas las competencias, y concretamente la *competencia social y ciudadana* por su carácter más general, requieren también de otras actuaciones del centro imprescindibles para su desarrollo, como son su organización y funcionamiento, la participación del alumnado, las normas de régimen interno o de convivencia o el uso de las instalaciones.

A modo de síntesis, se puede señalar que la apuesta formal que el sistema educativo español, desde la promulgación de la LOE, ha realizado por el fomento de la tolerancia y la mejora de la convivencia en los centros educativos tiene su origen, en primer lugar, en las propias expectativas de la sociedad respecto a la educación y, en segundo lugar, en las recomendaciones de los organismos internacionales (ONU, UNESCO, UE y OCDE). Estos organismos se han convertido en espacios de análisis y reflexión sobre las necesidades de los sistemas educativos, así como de asesoramiento a los distintos organismos públicos responsables de la Educación en cada uno de los países. En concreto, España ha convertido su compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por estos organismos para los próximos años en un principio fundamental de la LOE.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

En el presente epígrafe se ofrece de forma breve y concisa una aproximación al significado de los distintos conceptos implicados en la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia: clima escolar, convivencia y *bullying*.

2.1. El clima escolar y la convivencia

Como se puede ver, el primer epígrafe de este capítulo se ha formulado en términos de capacitación de las personas y, en concreto, del alumnado. Es decir, las recomendaciones y actuaciones descritas de los organismos internacionales se dirigen a favorecer la protección y el cuidado de los niños, el desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades, y el respeto a los Derechos y Libertades fundamentales; a prepararles para realizar una función constructiva en la sociedad; a “enseñarles

a vivir juntos”; a promocionar entre el alumnado las prácticas no violentas como el diálogo y la cooperación y a que se conviertan en promotores de la democracia y del ejercicio de la ciudadanía, con confianza y responsabilidad. En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se pronuncia de la misma manera, formulando en términos de fomento y mejora los fines y los objetivos de la Educación respecto a la convivencia en las escuelas.

Atendiendo a este marco de actuaciones se considera que el maltrato entre iguales ha de abordarse desde una perspectiva preventiva en un contexto escolar cotidiano, en lugar de esperar a intervenir una vez producido el suceso violento.

Andrés (2007)¹⁵ parte de la naturaleza socializadora de la institución escolar, y de que el currículo que en ella se desarrolla cumple una función social de enlace entre la sociedad y la escuela. En palabras de Gimeno Sacristán (1998)¹⁶, esto supone “la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo”. Por eso, afirma Andrés, la definición del perfil de ciudadanos que la sociedad quiere debe integrarse en la reflexión sobre el papel que desempeñará la escuela al asumir las tareas de su formación.

Esta función social de la educación implica tanto el desarrollo intelectual como la capacidad de comprensión de sí mismo y de las relaciones interpersonales que se establecen con los otros (Moreno y del Barrio, 2001)¹⁷. Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva puede vincularse el desarrollo emocional y la resolución de conflictos a la cognición que ha de ser promovida por la educación formal, considerando la escuela como un contexto privilegiado para que los jóvenes interactúen y establezcan relaciones entre sí y con el profesorado de forma prioritaria.

Poco a poco, y con objeto de incidir en las prácticas educativas dirigidas a cumplir la función socializadora de la escuela, se ha introducido en ella la necesidad de revisar los factores que intervienen en la construcción del clima escolar. Las relaciones de convivencia que se establecen entre todos los integrantes de la comunidad educativa adquieren una posición relevante en la vida cotidiana de los centros, en la medida en que pueden estar al servicio de un clima positivo en

¹⁵ Este epígrafe se ha completado con las inestimables aportaciones de Andrés, S. (2007), *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: Evaluación de una intervención*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

¹⁶ Gimeno, J. (1998), *Poderes inestables en Educación*, Madrid, Morata.

¹⁷ Moreno, A.; del Barrio, C. (2001), *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*, Argentina, Aique.

donde puedan llevarse a cabo adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje o, en sentido contrario, hacer que los conflictos que surgen en su seno dificulten o, incluso, impidan su buen funcionamiento. Por eso, es necesaria una formación intencional y planificada desde la que abordar la construcción de un clima escolar positivo, donde el eje de las actuaciones gire en torno a la prevención de los conflictos de convivencia.

En esta argumentación sobre la necesidad de convertir las relaciones interpersonales en objetivo educativo, la intervención educativa debe actuar en dos aspectos: el clima y la convivencia escolar.

Freiberg (1999)¹⁸ defiende que el clima escolar se compone de distintos factores especialmente relacionados con los aspectos afectivos o emocionales del aprendizaje y que a su vez interactúan entre sí. Creemers y Reezigt (1999)¹⁹ llegan a considerarlo como una variable esencial en los estudios de eficacia escolar para explicar el rendimiento de los alumnos, “los factores de eficacia no existen en el vacío. Las escuelas y las clases son más que la suma de sus factores de eficacia”. Tomando como referencia a Anderson (1982)²⁰ por su concepción dinámica y su posible vinculación con el concepto de convivencia, a continuación se describen los cuatro grupos de factores que condicionan el clima escolar:

1. Ecología: características físicas y tamaño del edificio escolar.
2. Contexto sociocultural: características de las personas y los grupos.
3. Sistema social: relaciones e interacciones entre colectivos educativos que a su vez comprende un conjunto de subcategorías, entre las que se destacan las siguientes por su vinculación al término *convivencia*: relaciones entre profesorado y equipo directivo, toma de decisiones compartida entre el profesorado, comunicación, relaciones alumnado-profesorado, toma de decisiones compartida entre el alumnado, oportunidades de participación del alumnado, relaciones entre el profesorado, relaciones entre familias y profesorado y entre familias y equipo directivo y compromiso con la educación (liderazgo del equipo directivo).

¹⁸ Freiberg, H.J. (1999), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Londres, Falmer Press.

¹⁹ Creemers, B.P.M.; Reezigt, G.J., “The role of school and classroom climate in Elementary School “ en Freiberg, H.J. (1999), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Londres, Falmer Press.

²⁰ Anderson, C. (1982), “The Search for School climate: A review of the research”, *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.

4. Cultura: las creencias y sistema de valores dominantes en el centro, así desglosadas: compromiso del profesorado, normas entre iguales, énfasis en la cooperación, expectativas, énfasis en los resultados académicos, recompensas y alabanzas, consistencia en la aplicación de recompensas y sanciones, consenso y claridad en los objetivos educativos y de conducta. En este grupo de factores, las normas entre iguales vinculan esta dimensión con la de “contexto sociocultural” e interactúa con las relaciones entre alumnos de la dimensión “sistema social”.

El concepto «convivencia» aparece en España como contraposición al de violencia, ligándose a las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa. Lo que la daña no es la aparición de los conflictos cotidianos, sino su inadecuada resolución. Por tanto, la intervención no se plantea como objetivo la ausencia de los conflictos que son inevitables, sino la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003)²¹, lo que apoya la perspectiva preventiva de la intervención escolar. De este modo, la escuela enseña, planificada e intencionalmente, habilidades sociales como la capacidad de comprensión de los sentimientos y conductas de los otros, de uno mismo y de la propia conducta y su autorregulación, la elaboración de información sobre los otros y el medio social, las habilidades de comunicación, la resolución de problemas sociales y las relaciones con los compañeros. Todas ellas como habilidades imprescindibles para la prevención de los conflictos de convivencia y la consecución de un clima escolar positivo.

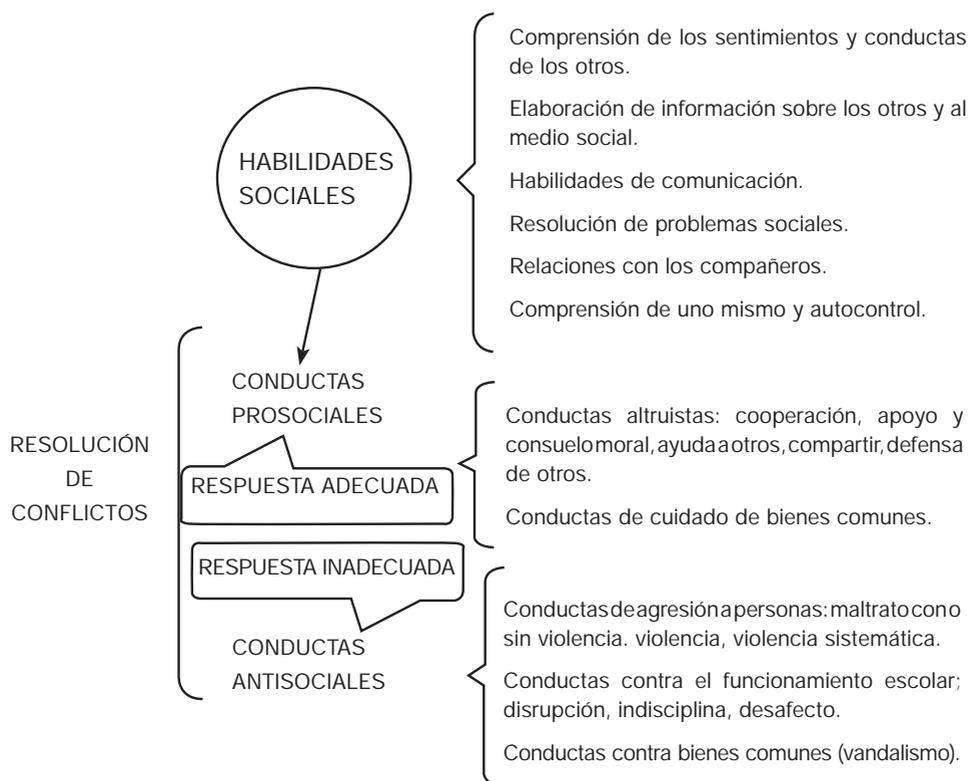
2.2. La voz *bullying* o el maltrato entre iguales

Como se ha recogido en el subepígrafe anterior, la intervención educativa no se plantea la erradicación de los conflictos cotidianos que inevitablemente se producen en los centros educativos, sino su adecuada resolución para evitar que dificulten o impidan el buen funcionamiento de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Lederach (2000)²², el conflicto “es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según

²¹ Martín, E; Fernández, I; Andrés, S.; del Barrio, C.; y Echeita, G. (2003), “La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos”, *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.

²² Lederach, J.P. (2000), *El abecedario de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, Madrid, Los libros de la Catarata.

la manera de regularlo”. Por ello, la institución educativa se puede plantear dos formas de regularlo con diferentes consecuencias:



Fuente: Andrés, S. (2007), *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: Evaluación de una intervención*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Los sucesos violentos que con cierta frecuencia suceden en la escuela y que aparecen en el gráfico de Andrés dentro de las respuestas inadecuadas a la resolución de los conflictos, son denominados por distintos conceptos. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003)²³ ofrecen una revisión muy exhaustiva, justificando que realizar un esfuerzo clarificador en esta cuestión es importante porque del significado que se dé a los distintos conceptos implicados dependerá el tipo de intervención que se lleve a cabo en los centros educativos.

²³ Del Barrio, C.; Martín, E.; Almeida, A.; y Barrios, A. (2003), "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

En los años 70 los comportamientos agresivos en el entorno escolar se convirtieron en objeto de estudio en los países nórdicos. De la mano de Heinemann²⁴ aparece el término *möbning*, tomado de la etología, para aludir a la conducta de un grupo escolar que actúa en grupo contra un individuo diferente.

A este estudio, que tuvo la virtud de llamar la atención sobre el problema, le siguieron un número relativamente amplio de investigaciones realizadas en los países escandinavos que permitieron profundizar en el fenómeno incluyendo, progresivamente, las conductas protagonizadas por una única persona y una mayor diversidad de respuestas: no sólo agresiones físicas, sino también verbales, gestuales y de exclusión social, y no sólo aquellas dirigidas directamente a la persona, sino también aquellas que la agreden de modo indirecto a través de sus propiedades o al sembrar rumores acerca de ella o ignorarla: Pedersen (1975)²⁵, Pikas (1975)²⁶, Ekman (1977)²⁷, Olweus (1977, 1978, 1979)²⁸.

El suicidio de varios estudiantes en Noruega en 1982 y de dieciséis jóvenes en Japón supusieron un hito por su fuerte impacto social, pero lo cierto es que en la década de los 80 los casos conocidos de acoso escolar aumentaron en todos los países. A pesar de ser un fenómeno que afecta de forma específica a la comunidad educativa en la que se produce, desde entonces los estudiosos intentan, de forma metódica y rigurosa, describir un perfil común a la mayoría de situaciones que se engloban bajo el término *bullying*. En esta década apareció la primera publicación académica sobre el tema en Reino Unido en 1989, *Bullying in School Stroke-on-Trem*²⁹.

La voz *bullying* proviene de la lengua inglesa y su traducción ha sido muy discutida. Como la mayoría de las lenguas han adoptado este término para evitar equívocos al mismo tiempo que buscan sus propios términos, se ha realizado un estudio internacional y translingüístico³⁰ para arrojar luz sobre este asunto. De los

²⁴ Heinemann, P. P. (1972), *Mobbing-Gruppvald blant barn och vuxna*, Stockholm, Natur och Kultur.

²⁵ Pedersen, J. R. (1975), *Mobning blandt skoleelever*, Aarhus, Aarhus Universitet.

²⁶ Pikas, A. (1975), *Sa stoppar vi mobbning! (How to counter bullying)*, Lund, Sweden, Berlingska.

²⁷ Ekman, K. (1977), *Skolmobbing (Bullying in Schools)*, Abo, Abo Academi University. Tesis de maestría.

²⁸ Olweus, D. (1977), "Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings", *Child Development*, 48, 1301-1313; (1978), *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere; (1979), "Stability of aggressive reaction patterns in males: a review", *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.

²⁹ Tattun, D. P. y Lane, D. A. (1989), *Bullying in School Stroke-on-Trem*, Trestham Books.

³⁰ Smith, P.K.; Cowie, H; Olafsson, R.F. y Liefoghe, A.P.D. con otros diecisiete autores (2002), "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73, 1119-1133.

resultados de la muestra española se dedujo que en castellano *bullying* se entiende como *meterse con alguien*, el término más utilizado en todas las edades; como *maltrato entre iguales*, *abuso*, si se hace específicamente referencia a una diferencia de poder; o *rechazo* si se hace referencia a los casos de exclusión social. Los autores españoles participantes concluyeron que el término de *maltrato* es el que se corresponde al inglés *bullying*.

En cuanto a su significado, los estudiosos ingleses lo asociaron a un comportamiento social y moral, “una forma de interacción social en la cual un individuo dominante –agresor– exhibe un comportamiento agresivo cuya intención, de hecho, consiste en afligir a un individuo menos dominante –víctima–”³¹.

En los años noventa Olweus, investigador y catedrático de la Universidad de Bergen (Noruega), aportó la definición que se convirtió en un clásico de la comunidad científica y permitió el estudio sistemático y riguroso del fenómeno, “la situación en que se encuentra una persona que es sometida a acoso, amenaza, agresión física injustificada o acciones negativas, de forma repetida y durante un tiempo, por otro u otros compañeros que lo convierten, de este modo, en víctima de sus iguales”³². Desde entonces, el término *bullying* es utilizado para designar el hostigamiento, acoso, agresividad e intimidación entre escolares en Europa y en el mundo anglosajón.

En la definición aportada por Olweus (1993) se pueden señalar los elementos de este comportamiento que *necesariamente* han de darse para ser considerado como tal:

- *Intención*. Los ataques intimidatorios físicos, verbales o psicológicos, están destinados a causar miedo, dolor o daño a la víctima.
- *Abuso de poder*. El maltrato se produce en una relación de poder asimétrica, en la que el más fuerte abusa del más débil.
- *Ausencia de provocación por parte de la víctima*. Este punto ha sido cuestionado por autores como Díaz-Aguado (2005), al diferenciar entre dos posibles tipos de víctimas según sea su reacción ante una situación de enfrentamiento³³. El primer tipo son las *pasivas* o *sumisas*, que se caracterizan por su aislamiento, escasa asertividad y dificultad de comunicación, una conduc-

³¹ Stephenson, P. y Smith, D. (1989), *Bullying in the Junior School*, Trestham Books.

³² Olweus, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, New York, Blackwell.

³³ Díaz-Aguado, M. J. (2005), “¿Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

ta muy pasiva, miedo ante la violencia, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Se culpabilizan de la situación y tienden a negarla, debido probablemente a que la consideran vergonzosa. Además, su visión de ésta es tan negativa que destacan por su dificultad para defenderse o resolverla (Smith y Sharp, 1994)³⁴. El segundo tipo son las denominadas *provocativas*, también caracterizadas por una situación social de aislamiento y una fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros, incluidos los agresores y las víctimas pasivas, situación que podría ser la razón por la cual son elegidos como víctimas y que, como en el caso de las anteriores, podría agravarse con la victimización. Tienen una tendencia excesiva a actuar de forma impulsiva, sin llegar a elegir la conducta más adecuada para cada situación, con problemas de concentración y cierta tendencia a reaccionar con conductas agresivas e irritantes. La situación de este tipo de víctimas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

- *Duración*. Los incidentes han de repetirse de forma continuada entre los mismos niños o jóvenes, a través de un prolongado período de tiempo.

Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) ahondan en la perspectiva inglesa del *bullying*, al considerarlo como *una forma de interacción social*. Al hacerlo así, la situación de *maltrato* entre iguales se constituye como objeto de estudio y de intervención educativa de una manera determinada.

Basándose en Shaffer (2000)³⁵, consideran los grupos como un nivel más complejo de experiencia social respecto a la interacción que se produce entre los individuos que conforman una relación. Si una relación interpersonal se constituye por la sucesión de interacciones entre sus integrantes y se expresa a través de ellas, pero las trasciende y sigue existiendo aunque las personas no interactúan, los grupos se constituyen de múltiples relaciones y a la vez tienen características propias que influyen en las relaciones que se producen en su interior. De esta forma, este nivel más complejo se relaciona dialécticamente con los más simples, individuo, interacción y relación que lo integran, influyéndose mutuamente.

Estas autoras distinguen los grupos de pares del resto de grupos existentes, y los consideran una confederación de iguales que interactúan regularmente, que definen su sentido de afiliación con normas implícitas o explícitas, que especifican el

³⁴ Smith, P. (1994), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge.

³⁵ Shaffer, D.R. (2000), *Social and personality development*, Belmont, CA, Wadsworth.

aspecto que se supone tienen y el modo en que piensan y actúan sus miembros. Si se aplica la lógica anterior, muchos comportamientos aparentemente individuales que suceden en su interior requieren un análisis detallado que va más allá del propio individuo implicado y de factores externos al grupo, pudiendo entenderlos solamente como fenómenos de grupo y comprendiendo que no se producirían fuera de éste.

Entre estos fenómenos sitúan el maltrato por abuso de poder entre iguales, considerándolo como un tipo de relación en el interior de un grupo. Es una relación porque es un vínculo sostenido en el tiempo, entre individuos que interactúan en una serie de ocasiones de modo que cada interacción recibe la influencia de anteriores interacciones con el mismo individuo y la influencia de las expectativas acerca de las interacciones futuras. Además, lo conciben como una *relación situada* (concepto tomado de Bruner, 1990)³⁶, ya que lo que diferencia el abuso entre iguales de otros tipos de maltrato es, precisamente, el contexto en el que se produce y las características de la relación entre los implicados (Olweus, 1999)³⁷.

Una vez aclarada conceptualmente la noción de maltrato entre iguales analizan otros conceptos relacionados o intercambiables, como agresión, conducta antisocial, violencia y conflicto; y otros más distantes pero que comparten con el maltrato entre iguales el carácter de problema dentro de la escuela, como disrupción, desafecto y disciplina.

El Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco³⁸ presenta una ordenación distinta entre los conceptos e introduce alguno más. En este caso se parte de la noción de conflicto y se distinguen seis conflictos de convivencia que se pueden dar en los centros escolares: disrupción, agresiones de los estudiantes hacia el profesorado, agresiones de los docentes al alumnado, maltrato entre iguales, vandalismo y absentismo. Según esto el maltrato entre iguales no es propiamente intercambiable con el resto de los conceptos, sino que es uno más dentro de una categoría más general, el conflicto, y como tal tiene unas características propias que lo diferencian.

³⁶ Bruner, J.S. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

³⁷ Olweus, D. (1999), "Sweden", en Smith, P.K. et al (Eds.) (1999), *The nature of school Bullying. A cross-national perspective* (pp. 1-27), Londres, Routledge.

³⁸ Informe Extraordinario al Parlamento Vasco (2006), *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Martín, E.; Lukas, M.J.; Etxeberría, K.; Marchesi, A.; Pérez, E.M.; Martín, A.; Álvarez, N.) y el Ararteko (Lamarca, I.; Hernández, J.; López, F.; Martínez-Acha, V.; Barceló, F.; Francisco, S.; Llano, I.; Oca, N.; Pagola, N.), Edita el Ararteko.

Con las aportaciones de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios y del Informe extraordinario del Ararteko, a continuación se hace una presentación rigurosa de todos los términos que se utilizan dentro de la comunidad educativa para referirse a los fenómenos que condicionan la convivencia y el clima escolar:

- *Agresión*. Conducta que se propone infligir un daño físico o psicológico a otro individuo. Puede estar motivada emocionalmente o instrumentalmente, como medio para alcanzar un fin. Si está dirigida a objetos inanimados, se considera como tal si es una desviación desde un organismo debido a la frustración. En resumen, una agresión se caracteriza por ser potencialmente dañina, intencional y resultar aversiva para la víctima.

Los autores del Informe del Ararteko distinguen las agresiones de estudiantes a docentes de las que se producen de docentes a estudiantes. Ambas son poco frecuentes, pero toman formas muy diferentes. En el primer caso, van desde las faltas de respeto y la agresión verbal hasta la agresión física indirecta o directa, pasando por los rumores o amenazas; y en el caso de las agresiones de docentes a estudiantes, desde las faltas de respeto, ridiculizaciones o amenazas a agresiones físicas o verbales. La pauta varía, “a mayor gravedad, menor frecuencia”, aunque matizan que la reiteración de las menos graves puede hacer la vida muy difícil al docente o al alumno que las sufre.

- *Conductas antisociales*. Conductas dirigidas a ocasionar un daño no a otros, sino a las instituciones sociales. Dentro de esta categoría se sitúa el *vandalismo*, que unas veces refleja problemas de relación interpersonal con algunos adultos del centro a los que se intenta hacer daño indirectamente, y otras un desajuste social que no tiene que ver únicamente con el centro educativo.
- *Violencia*. Alude a fenómenos de destrucción, fuerza y coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza. Algunos autores incluyen como requisito que la fuerza sea física, entre personas (Debarbieux, 2001)³⁹, Moreno (1998)⁴⁰ considera adecuado utilizar términos específicos, refiriéndose con *comportamiento violento* a comportamientos caracterizados estrictamente por su agresividad física, y con *comportamiento antisocial* a

³⁹ Debarbieux, E.(2001), “Scientists, politicians and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in schools?” en Debarbieux, E.; Blaya, C. (Eds) (2001), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, Issy-les-Molineaux, ESF.

⁴⁰ Moreno Olmedilla, J. M. (1998), “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18.

comportamientos excluyentes que no utilizan la agresividad física de forma expresa y casi en exclusiva.

Otros autores entienden que la violencia incluye no sólo “el hacer”, sino también “el mirar” o “el desear”, en la que la realidad que se destruye no siempre es física o material. También se destruyen los afectos, las conciencias o la convivencia (Funes, 1995)⁴¹. Expertos españoles como Ortega y Mora (2001)⁴² proponen que el término *maltrato* aglutine ambos comportamientos pues consideran que, a pesar de su diversa naturaleza, tienen en común afectar, en primera instancia, al conjunto del ámbito escolar. También Díaz-Aguado (2001)⁴³ utiliza un mismo término común, *violencia*, aunque distinga por sus matices entre la violencia directa o visible, también llamada física, que agrupa todo tipo de agresiones físicas en las que la fuerza y la violencia son las principales “habilidades sociales”, y la violencia indirecta o invisible, también llamada verbal, que consiste, principalmente, en poner motes, amenazar, hacer burlas y extender rumores sobre un estudiante difundiendo mentiras sobre él. Estos dos últimos comportamientos son considerados por la autora como los pilares fundamentales para la exclusión social de los individuos.

- *Conflicto*. Confrontación entre, al menos, dos partes consideradas en principio incompatibles. Puede adoptar formas agresivas tratando de ocasionar un daño físico o psicológico, que puede ser violento si alcanza un nivel elevado de intensidad, o no. Así, el proceso puede evolucionar hacia un conflicto mayor en el que cada parte compite por hacerse fuerte frente a la otra; puede enquistarse haciendo cada vez más difícil una resolución positiva; o resolverse del modo más aceptable para los implicados si entre ellos interviene un mediador. Lo que no cuestiona ningún autor es que la existencia de conflictos sea inevitable.

El maltrato entre iguales puede considerarse conflicto si se infiere que hay una confrontación entre quienes están en una posición de fuerza y quien, desde su posición de desventaja, sufre las agresiones de aquéllos. Pero este carácter de confrontación extrema y desigual le separa radicalmente de la noción positiva de conflicto como oportunidad de cooperación y de negociación, de desarrollo de respeto mutuo y de autonomía moral.

⁴¹ Funes, J. (1995), *La violència y els violents*, Barcelona, Edicions de la Magrana.

⁴² Ortega, R. y Mora, J. (2001), *Violencia escolar. Mito y realidad*, Sevilla, Mergabum.

⁴³ Díaz-Aguado, M. J. (2001), “Convivencia un enfoque práctico. Condiciones para mejorar la convivencia educativa”, *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras*.

- *Disrupción*. Acción de interrumpir la marcha de lo que ocurre en el aula y que se experimenta como molesta por parte, al menos, del profesorado. Esta interrupción sistemática e intencionalmente molesta de la actividad académica suele considerarse negativa y es la más referida en los escritos acerca de la convivencia en la escuela. Algunos autores (Defrance, 2005; Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006)⁴⁴ la interpretan como uno de los factores estrechamente ligados al fracaso escolar, pues implica en la mayoría de los casos una pérdida de tiempo que dificulta mantener el ritmo que un buen aprendizaje exige. Además, la señalan como causa del deterioro de las relaciones entre docentes y estudiantes, y lleva a ambos a construir unas expectativas sobre el comportamiento del otro que acaban actuando como profecía autocumplida. Otros autores vinculan la disrupción al nacimiento del fenómeno del desafecto o indiferencia hacia la escuela (Hayden y Blaya, 2001)⁴⁵ y, en su caso más extremo, al absentismo.
- *Desafecto*. Actitud o desmotivación aparejada a conductas o interacciones que muestran un desinterés por la escuela. Se señala como origen la propia realidad de las escuelas, sobretudo en la Educación Secundaria, que no encaja con la realidad de todos los alumnos, ya que el entorno de aprendizaje se vuelve muy exigente y la relación profesor-alumno más distante (Luque, 1996)⁴⁶.
- *Disciplina*. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios destacan la reducción que habitualmente se hace de la disciplina al control externo de la conducta y a la obediencia de pautas externas. El maltrato, entonces, se relaciona con ella porque implica la falta de la autorregulación que debe presidir las relaciones de todos los miembros de la escuela.
- *Absentismo*. Los autores del Informe del Ararteko consideran el absentismo como un conflicto de convivencia porque el rechazo que progresivamente va sintiendo un alumno hacia la escuela puede estar motivado por las malas

⁴⁴ Defrance, B. (2005), *Disciplina en la escuela*, Madrid, MEC-Morata; Fernández, I. (2001), "¿Qué entendemos por disrupción?" en Fernández, I. (coord.) *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona, CIS-SPRAXIS; Marchesi, A. (2004), *Qué será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza; Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003), *Convivencia y disciplina en la escuela*, Madrid, Alianza; Uruñuela (2006), *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*, http://convivencia.mec.es/congreso_200603/

⁴⁵ Hayden, C; Blaya, C. (2001), "Violent and aggressive behaviour in English schools" en Debarbieux, E.; Blaya, C. (Eds), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, Issy-les-Molineaux, ESF.

⁴⁶ Luque, A. (1996), "Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la Educación Secundaria", *Apuntes de Psicología*, 47, 45-79.

relaciones interpersonales, sobre todo con los docentes aunque no exclusivamente con ellos. De todas formas, lo sitúan en los límites de lo que se entiende por un conflicto interpersonal.

Como conclusión integradora de todos estos conceptos, Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios afirman que el maltrato entre iguales *es un tipo particular de agresión, por tanto de conducta antisocial, a menudo abiertamente violento, y otras veces más sutil. Se caracteriza por la relación de desequilibrio físico o psicológico entre el autor y la víctima de sus agresiones y, cuando ocurre en la escuela, convierte a un escolar en víctima de sus compañeros, con poco margen de acción para cambiar las cosas debido a la compleja red de relaciones de poder de todo el grupo de pares. Es un ejemplo de conflicto que, mal resuelto, perturba la convivencia y produce en la víctima una desmotivación que puede derivar cuando menos en su alejamiento de la vida escolar* (cursiva, en original).

Cambiando el foco de atención hacia los protagonistas de los fenómenos descritos, esta conclusión coincide con el resto de las investigaciones al señalar a los implicados: las víctimas, los intimidadores o agresores y los espectadores del maltrato entre iguales, que aparecen mencionados como *la compleja red de relaciones de poder de todo el grupo de pares*.

La víctima del maltrato entre iguales puede ser cualquier chico o chica, ejerciendo este rol de forma pasiva o provocativa, como ya se ha expuesto al hablar de los elementos de este comportamiento en el denominado “ausencia de provocación de las víctimas”. A lo mencionado entonces se pueden añadir la timidez, pertenecer a una familia muy protectora, ser de un grupo racial o étnico diferente al de la mayoría, necesitar educación especial y/o poseer impedimentos físicos y ser propietario de objetos valiosos⁴⁷. En definitiva, ser considerado diferente por algún motivo. Un dato relevante apunta a que las víctimas dejan de serlo al progresar en el nivel educativo, pero las denominadas *pasivas o sumisas* tienen dos factores de riesgo asociados, la mayor reiteración y duración en el tiempo de las agresiones y el número de maltratadores a los que deben enfrentarse. Normalmente, éstas sufren el acoso durante más de un año y por más de un agresor.

En la década de los noventa se abrieron nuevos frentes en el estudio de las víctimas del *bullying*. Rigby⁴⁸ investigó sus consecuencias en la salud de éstas, afirmando que haber sido víctima está íntimamente relacionado con tener una salud psíquica y/o física débil. Aparecen las alteraciones del sueño y del apetito,

⁴⁷ Etxberriá F. (2001), “Violencia Escolar”, *Revista Educación*, 326, 119-144.

⁴⁸ Rigby, K. (1998), *Bullying in Schools and What to Do About It*, London, Jessica Kingsley.

enuresis, sentimientos de tristeza y dolores de cabeza. Los síntomas pueden llegar a ser severos, anulan la capacidad de decisión del individuo y dificultan que se haga cargo de la situación de acoso con el fin de resolverla o de defenderse, o pueden llevarle al suicidio en algunos casos. Esta “externalización” de las consecuencias puede ser, muchas veces, la vía para llegar a detectar casos de *bullying*.

El perfil del agresor o intimidador no se diferencia según su origen social, pero sí en la persistencia de sus comportamientos con el paso del tiempo. Los intimidadores severos persisten en ellos mientras que los intimidadores moderados los abandonan al aumentar su nivel de escolarización, como sucedía con las víctimas⁴⁹. Atendiendo a curso y género, los malos tratos entre iguales son mayoritariamente protagonizados por algún compañero de clase de la víctima, con la excepción de las amenazas con armas, que se producen más bien a manos de un compañero de un curso superior. Generalmente las víctimas identifican como agresores a los varones pero, a pesar de esta predominancia masculina, las chicas tienen un papel casi tan relevante como los chicos en el maltrato por exclusión social, y aún más importante que el de aquellos en un tipo concreto de agresión verbal, hablar mal de otros (Defensor del Pueblo, 2000)⁵⁰.

Con relación a los espectadores, se ha constatado que la falta de apoyo hacia las víctimas de situaciones violentas se debe al miedo o al contagio social, así que, desde una mayor o menor distancia, participan de lo que sucede. Les disgusta la violencia que presencian, pero todavía temen más llegar a ocupar el lugar de la víctima, lo que les lleva a mirar para otro lado. En el mejor de los casos, avisan al profesor de lo que está ocurriendo⁵¹.

Para terminar volviendo al término con que se iniciaba este epígrafe y que ha sido adoptado por la mayoría de las lenguas, la voz *bullying*, se recoge la definición que ofrece el Director de la Unidad de Estudios de la Familia y la Escuela en el *Goldsmiths College* de la Universidad de Londres e importante promotor de la investigación sobre *bullying* en el Reino Unido, P. K. Smith, en el II Congreso Virtual de Educación en Valores organizado por la Universidad de Zaragoza en 2006: “Es un comportamiento reiterativo, es decir, la misma víctima es varias

⁴⁹ Etxberriá, F. (2001). “Violencia Escolar”, *Revista Educación*, 326, 119-144.

⁵⁰ Defensor del Pueblo (2000), *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, elaborado por Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Hierro, L.; Fernández, I.; Gutiérrez, H. y Ochaíta, E. por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

⁵¹ Avellanosa Caro, I. y Avellanosa Peña, B. (2003), “Los actores de la violencia escolar”, *Estudios de juventud*, 59-64.

veces el blanco del acoso, y no puede defenderse fácilmente por estar en inferioridad numérica, ser más pequeña o menos fuerte físicamente, o ser menos resistente psicológicamente que la(s) persona(s) que la acosan. El abuso sistemático de poder y esta relativa indefensión de la víctima obligarían a los otros a intervenir si se toman en serio sus derechos democráticos⁵². Destaca en esta definición la importancia que da a la implicación de los demás para su resolución, justificándola en términos similares a los utilizados por los organismos internacionales descritos anteriormente.

2.3. El estudio ecológico del *bullying*

Con el nuevo siglo, los estudios sobre *bullying* avanzan debido a la relevancia y protagonismo que adquiere este fenómeno en la sociedad, gracias a los medios de comunicación. Mientras que hasta ahora el análisis se centraba en los sujetos implicados, sus conductas y en las relaciones personales que establecían entre ellos, al buscar soluciones la escuela se convierte, a su vez, en objeto de estudio, al considerar que es necesario intervenir sobre el ambiente en el que se relacionan los individuos.

La complejidad del *bullying* y la necesidad de enfoques de estudio complementarios a los desarrollados llevó a la investigación educativa a abordarlo desde todos los entornos y sujetos que confluyen en él, y desde el contexto en el que se producen los actos violentos y agresivos. Esta perspectiva ecológica parte de la consideración del *bullying* como un problema escolar en el que cristalizan tensiones propias de la sociedad. Por ello, los investigadores que lo abordan desde este punto de vista hacen referencia a modelos multicausales, relacionándolo con entornos externos a la escuela y con factores ligados a los sistemas educativos y a los propios centros (situaciones y estilos educativos propios de las familias, condiciones socioeconómicas, estilo pedagógico del centro, el clima escolar, la disciplina, la organización y participación del alumnado en la vida del centro), sin abandonar las variables que se recogían en los estudios anteriores (personales y propias de la relación interpersonal que se establece entre los implicados). Sin lugar a dudas, la adopción de esta perspectiva sistémica en el análisis del *bullying* requiere la misma adopción en la prevención y la intervención educativa, con el fin de encontrar la solución más adecuada.

⁵² Smith, P. K. (2006), "Intimidación: un reto para la convivencia escolar. El acoso escolar un reto para la Convivencia en el Centro", II Congreso Virtual de Educación en Valores, Zaragoza, 2006.

Este nuevo planteamiento ecológico en el estudio del maltrato entre iguales ha permitido buscar vinculaciones entre la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares y la génesis del fenómeno, lo que ha llevado a la escuela y a la sociedad de considerar la violencia en las escuelas como una cuestión de falta de seguridad a entenderla de forma educativa. Elzo⁵³ ha presentado, en diferentes congresos y publicaciones, cuatro formas de entender este tipo de violencia atendiendo a los motivos escolares que contribuyen a su aparición:

1. La *violencia endógena o interna a la escuela*, que se origina a partir de los problemas inherentes a la propia estructura escolar, es decir, los conflictos entre sus objetivos manifiestos y sus estructuras latentes.
2. La *violencia exógena o externa a la escuela*, que se centra en las presumibles influencias que llegan a la escuela desde la sociedad circundante, como los modelos de comportamiento que se observan en las familias o grupos de amigos, y que son aceptados y reproducidos en el aula.
3. La *violencia antiescolar o contra la escuela*, originada en el enfrentamiento que un escolar o grupo de escolares pueden tener con su centro educativo. Estas relaciones negativas o agresivas revierten en toda la comunidad educativa.
4. La *violencia identitaria*. Concibe la escuela como una institución de poder que impide que los estudiantes crezcan y desarrollen su propia identidad personal y colectiva.

Etzeberria, Esteve y Jordán (2001)⁵⁴ se hacen eco de cómo esta perspectiva se concreta en la necesidad de medidas para prevenir comportamientos antisociales, para fomentar el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales entre el alumnado, y para intervenir a través de todas y cada una de las acciones educativas que se desarrollan en los centros. El Seminario *La seguridad en las escuelas*, organizado por la Comisión Europea (Utrecht, 1997), también fue un claro ejemplo de este replanteamiento, abriendo la posibilidad al estudio de esta vinculación y su consideración como un elemento fundamental que facilita la comprensión, la prevención y la intervención.

⁵³ Javier Elzo es catedrático de Sociología de la Universidad de Deusto e investigador social en el área Sociología de la juventud, de la violencia juvenil y de la drogadicción, entre otras. Entre sus trabajos, señalar *Los Jóvenes y la felicidad. ¿Dónde la buscan? ¿Dónde la encuentran?* (2006) en la editorial PPC, Madrid. En el capítulo 2 estudia la violencia en los jóvenes y, en concreto, en el ámbito escolar.

⁵⁴ Etzeberria, F.; Esteve, J. M.; Jordán, J. A. (2001), "La escuela y la crisis social. Conflicto, violencia y educación", *Actas del XX Seminario Interuniversitario de la Teoría de la Educación*, Murcia, 2001.

Una vez que se plantea el estudio de la violencia en las escuelas de forma ecológica, los entornos que se convierten en objeto de estudio y después en objeto y escenario de prevención e intervención se van definiendo según el investigador va formulando sus hipótesis y descubriendo y analizando nuevas perspectivas. Por este motivo, el estudio y la intervención en la violencia escolar no se abre sólo al entorno educativo formal, sino también a su relación con el entorno social y familiar del alumnado escolarizado. Díaz-Aguado (2005)⁵⁵ advierte que “conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forma parte. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables clases de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas. Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger al alumnado de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar”.

María José Díaz-Aguado y su Equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid son un claro exponente de esta forma de trabajar, ya que vienen desarrollando desde 1992 distintas acciones de prevención de la violencia en sus distintas manifestaciones dentro del ámbito escolar. En todas ellas se dan las tres claves que, a su juicio, contribuyen a la eficacia de las mismas: la sólida fundamentación teórica de la que se derivan los principios psicopedagógicos que guían las intervenciones, la revisión de las investigaciones más actuales en relación a los fenómenos, y la estrecha colaboración con el profesorado o con otros agentes educativos en su realización y aplicación.

⁵⁵ Díaz-Aguado, M. J. (2005), “¿Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

En cuanto a sus innovaciones metodológicas, dirigidas a adaptar los papeles del profesorado y el alumnado a las exigencias actuales de la escuela, se pueden destacar dos características fundamentales:

- La agrupación del alumnado en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), 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 prevenirlas. Esta característica contribuye a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma, y dirigida, con frecuencia, hacia víctimas que se hallan en situación de vulnerabilidad y aislamiento.
- El incremento del poder y la responsabilidad que se da al alumnado en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...). 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 la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

En las propuestas educativas de Díaz-Aguado, la democracia participativa deja de ser un objetivo educativo para convertirse en un medio que incrementa la participación del alumnado en la elaboración de las normas y en su cumplimiento. En este sentido, parte de la premisa de que el respeto a las normas mejora cuando éstas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y se aplican a todos según unos principios previamente aceptados. Del mismo modo, la eficacia de dichos límites se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes, contribuyendo a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. Una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es, enseñan-

do a asumir responsabilidades a quien las tiene y a no sentirse culpable a quien no lo es. La prevención de nuevos actos violentos mejora en su eficacia cuando se ayuda al violento a favorecer, dentro de un mismo proceso, cambios cognitivos, emocionales y conductuales que le ayuden a comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás, a arrepentirse de haber recurrido a la violencia poniéndose en el lugar de la víctima, y a reparar el daño originado; y cuando adquiere habilidades no violentas de resolución de conflictos a las que recurrir en el futuro.

Los programas de prevención de Díaz-Aguado se caracterizan por la introducción de contenidos específicos sobre prevención de la violencia, desarrollo de la tolerancia y construcción de la igualdad que permiten, junto con el cambio metodológico, una mejora de la convivencia. En ellos adquiere una especial relevancia la utilización de materiales audiovisuales que, adecuadamente seleccionados, pueden ser de gran eficacia para trabajar en el aula como complemento de importante valor junto con otros instrumentos.

Una de las claves de la eficacia de los numerosos programas de prevención e intervención que esta autora ha desarrollado es la aplicación transversal de las actividades y estrategias metodológicas que los componen. Así, los programas se desarrollan durante todo el curso académico desde diferentes materias y con la colaboración del profesorado. Esta situación permite la transferencia de aprendizajes no sólo académicos, sino también los vinculados a la convivencia. De todas formas, el Equipo de Psicología Preventiva cuida mucho el proceso de evaluación introduciendo aspectos claves como:

- La selección y/o elaboración de instrumentos fiables y válidos que permitan medir los cambios generados por los programas.
- La combinación de diferentes técnicas (observación, entrevistas, encuesta, etc.) que permita la triangulación de los resultados obtenidos y una visión más ajustada de los procesos que subyacen a los programas.
- Un análisis riguroso de los datos obtenidos.
- La utilización de grupos de control que permitan la comprobación de la eficacia de las intervenciones⁵⁶.

Rosario Ortega, coordinadora del Grupo de Investigaciones Pedagógicas constituido en la actualidad en las Universidades de Córdoba, Sevilla y Jaén, también

⁵⁶ *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha* nº4, 2007, 67-71.

se ha preocupado por la definición de un modelo ecológico de interpretación del fenómeno de la violencia en el entorno escolar, inspirado en su experiencia internacional en Europa pero adecuado a los factores culturales propios de su país. Fruto de esta trayectoria fue la propuesta de un modelo de análisis teórico que situara el problema de los malos tratos entre escolares en la dinámica de las relaciones personales que acontecen en el aula y en el centro, y que prestara atención a un número razonable de campos de observación que compondrían las grandes vías de comprensión global del problema⁵⁷. Según Ortega, estas seis categorías de análisis deberían estar presentes en todo proceso indagatorio sobre violencia entre escolares⁵⁸:

1. Descripción e interpretación ecológica de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar y, especialmente, del denominado microsistema de los iguales.
2. Descripción y presentación del nivel de *intimidación*, *acoso*, *exclusión social* y *maltrato* en el contexto del centro educativo. En esta descripción tienen importancia la autopercepción de ser víctima o agresor de otros, en términos de frecuencia como de daño y gravedad moral de la ofensa.
3. Formas del fenómeno. Fija los comportamientos y actitudes moralmente rechazables en categorías claras y comprensibles para los agentes escolares, de forma que puedan ser utilizadas para planificar la intervención paliativa.
4. Lugares de riesgo. Estudio de los ámbitos naturales del bienestar o malestar de los escolares.
5. Conciencia moral de los escolares y los docentes sobre el problema. Juicio moral que debe despertar este fenómeno. Es un juicio de desaprobación o rechazo que no siempre está presente entre los miembros de la comunidad escolar, y sobretodo entre los escolares.
6. Información, actitudes y actuación de los docentes y otros adultos. Indica la predisposición real para tratar de prevenir o paliar estos comportamientos y predecir, de alguna forma el riesgo y la posible indefensión de las víctimas.

⁵⁷ Ortega, R. (1995), "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB", *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.

⁵⁸ Ortega, R. (2008), *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*, Madrid, CIDE (MEPSYD).

Otra contribución importante de esta Catedrática a la investigación educativa sobre el maltrato entre iguales fue el análisis de los instrumentos de medida y evaluación del *bullying* existentes, para la elaboración de un instrumento de medida que integrase las cuestiones más relevantes del problema. La metodología y el contenido de este análisis, así como sus resultados y aportaciones, han sido ampliamente descritos en Mora-Merchán (2001)⁵⁹, Ortega (1999)⁶⁰ y Ortega (1999)⁶¹.

La Doctora Fuensanta Cerezo Ramírez, Profesora Titular de la Universidad de Murcia, plantea la necesidad de una aproximación evaluativa al fenómeno del *bullying*, pero también lo hace desde una perspectiva grupal que incluye no sólo a los protagonistas, sino a todo el grupo de iguales donde se producen las situaciones de maltrato. Profundizar desde la evaluación en este planteamiento resulta especialmente conveniente pues se trata de un fenómeno que presenta, al menos, dos tipos de problemáticas bien diferentes. Por un lado la que viven los principales implicados: el actor de las agresiones, y de otro lado el receptor de las mismas o víctima. Pero también, y paralelamente, afecta al grupo de observadores o “no implicados” en aspectos de desarrollo psicosocial y afectivo (Cerezo, 2002)⁶².

Como se puede ver, el interés evaluador de Cerezo a la hora de enfocar su investigación educativa sobre el maltrato entre iguales en el ámbito escolar está en la misma línea de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003)⁶³, de Shaffer (2000)⁶⁴, Ortega (1995, 2008) y Díaz-Aguado (2005)⁶⁵ cuando argumentan la importancia de contemplar este fenómeno desde una perspectiva ecológica, como se ha expuesto suficientemente en este mismo epígrafe. Todos ellos se preguntan en sus estudios por la influencia que puede tener la trama de relaciones que se

⁵⁹ Mora-Merchán, J.; Ortega, R.; Justicia, F. y Benítez, J. (2001), “Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el Cuestionario General Europeo TMR”, *Revista de Educación*, 325, 323-340.

⁶⁰ Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Singer, M.; Smith, P.; Menesini, E. y Pereira, B. (1999), *Exploring the bullying problem through questionnaires*, Paper presented at the IX European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Grecia, 1-5 septiembre, p. 187.

⁶¹ Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Singer, M.; Smith, P.; Menesini, E. y Pereira, B. (1999) *Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*, presentado en el V Encuentro del Proyecto TMR, Munich, diciembre.

⁶² Cerezo, F. (2002), “El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

⁶³ Del Barrio, C.; Martín, E.; Almeida, A.; y Barrios, A. (2003), “Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico”, *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

⁶⁴ Shaffer, D.R. (2000), *Social and personality development*, Belmont, CA, Wadsworth.

⁶⁵ Díaz-Aguado, M. J. (2005), “¿Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

genera en el grupo aula y hasta qué punto la víctima lo es no sólo de los ataques de su agresor, sino del clima social que vive en el grupo, que como sistema lo excluye mientras que el agresor cuenta con apoyos personales y cobra relevancia social (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004)⁶⁶.

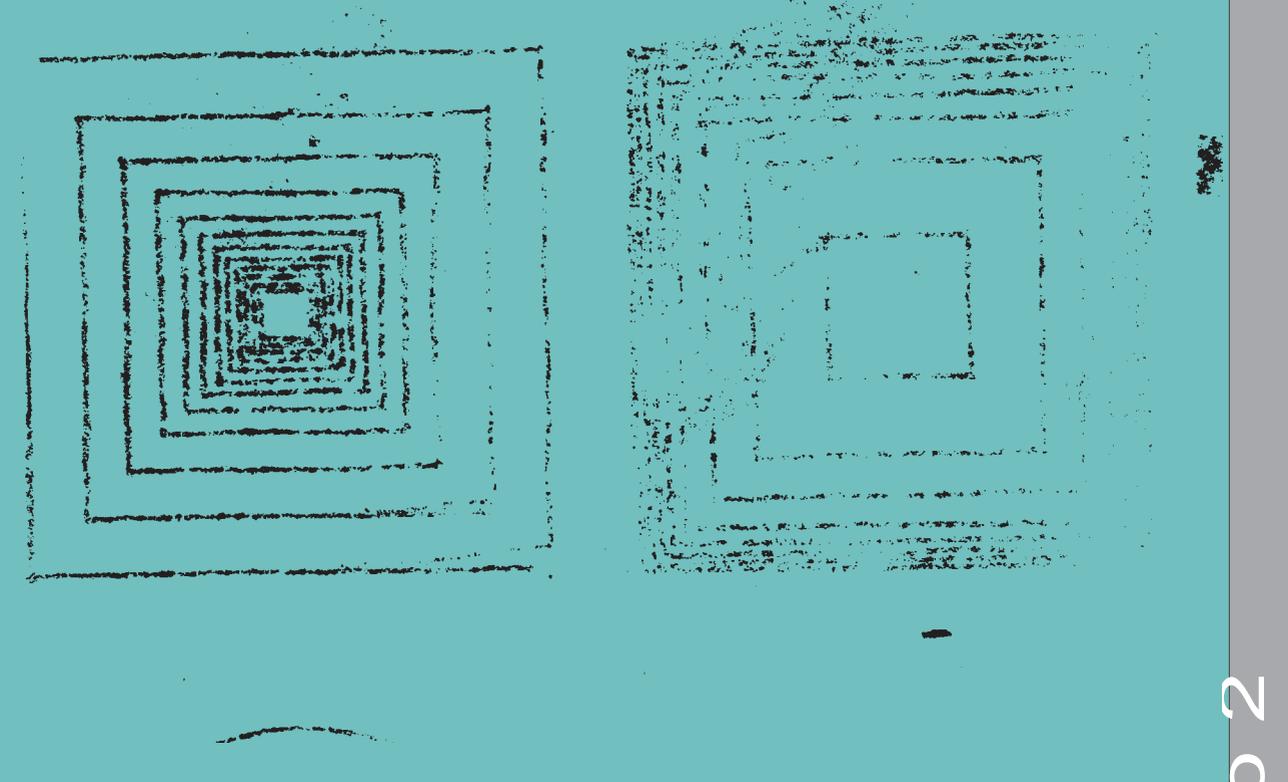
Como respuesta a esta necesidad de evaluar el fenómeno desde una posición social, propone el uso del *Test Bull-S* (Cerezo, 2000/2002)⁶⁷ como instrumento que informa sobre la realidad social y afectiva del grupo aula y la implicación de sus miembros en el *bullying*, así como sobre las características de tipo personal, de interacción social y escolar del alumnado. Este cuestionario se estructura en torno a tres categorías de información: el estudio de la estructura interna del aula a través de los criterios de aceptación-rechazo, de la dinámica *bullying* a través de las características asociadas a los sujetos implicados, y una tercera categoría relativa a aspectos situacionales. La prueba persigue tres objetivos fundamentales:

- Facilitar el análisis de las características socioafectivas del grupo de iguales.
- Ayudar al profesorado en la detección de situaciones de abuso entre escolares.
- Avanzar en la elaboración de propuestas de intervención orientadas hacia los diferentes niveles implicados, tanto individuales, con los alumnos implicados, como colectivas, con los alumnos observadores, pero también facilitar la reflexión para plantear estrategias de control y supervisión desde el profesorado y las familias.

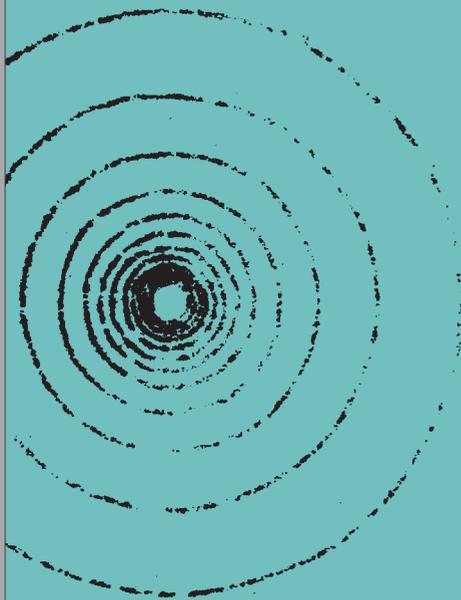
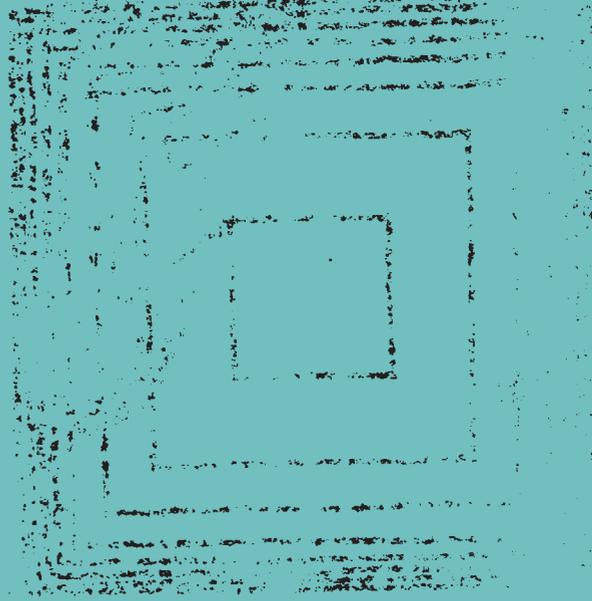
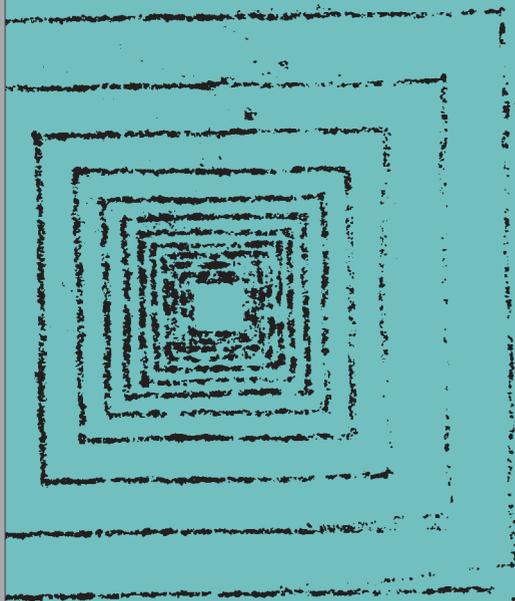
Las trayectorias y las propuestas de los autores citados son un claro ejemplo de la sintonía que inevitablemente se produce entre todos los ámbitos de acercamiento al fenómeno del maltrato entre compañeros de escuela, investigación, evaluación, prevención e intervención, cuando se adopta una perspectiva ecológica. Además, ponen de manifiesto la íntima interdependencia entre la teoría y el conocimiento, y la intervención y la práctica educativa, ya que en todos los casos el primer paso es el estudio o diagnóstico del fenómeno y su entorno y, el segundo, las orientaciones para la intervención, o su diseño y aplicación.

⁶⁶ Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2004), "Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares", *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Almería del 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004.

⁶⁷ Cerezo, F. (2000/2002), *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid, Albor-Cohs.



**La violencia en el entorno escolar
europeo y Estados Unidos:
la investigación y la intervención
educativas**



La violencia en el entorno escolar europeo y Estados Unidos: la investigación y la intervención educativas

Que la violencia en el entorno escolar es un fenómeno que provoca cada vez más malestar en la sociedad no es una afirmación exclusiva de los medios de comunicación, sino que investigadores de reconocido prestigio recogen este mismo sentir, como ha quedado patente en el capítulo anterior. En la actualidad, esta problemática se encuentra entre las principales preocupaciones relacionadas con la educación en las instituciones políticas y educativas de numerosos países.

1. MEDIDAS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA FAVORECER LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR¹

Como afirmó Blaya en el *Encuentro Europeo por la Convivencia* celebrado en Madrid en 2007², el interés creciente de la Unión Europea por la violencia escolar, los malos tratos y la intimidación entre escolares supuso el inicio de la financiación de investigaciones e innovaciones educativas en los Estados Miembros. Pero también ha tenido repercusiones en la política europea a la hora de enfrentarse al problema. En consecuencia, las recomendaciones europeas han versado tanto sobre las iniciativas a nivel nacional como sobre la cooperación internacional a través de la promoción de acciones y estudios coordinados, de cara a conocer la dimensión real de la violencia en las escuelas y las similitudes o diferencias entre los países.

¹ Este epígrafe se ha completado a partir de la inestimable aportación de Félix Etxeberria Balerdi (2001) "Europa y violencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 147-165, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

² Blaya, C. (2007), "Perspectivas europeas: el papel de los observatorios", *Actas del Foro para la Convivencia* del Consejo Escolar de Madrid, Madrid, 30-31 de enero de 2007.

Pero la cooperación alcanzada no fue suficiente, al menos en lo referente a la investigación educativa. En la Conferencia organizada por la Comisión Europea *La seguridad en las escuelas* (Utrecht, febrero de 1997) se definieron los tres condicionantes del avance de la comparación europea sobre violencia escolar:

- La escasez de estudios cuantitativos a escala nacional.
- La falta de una definición común de violencia escolar en el conjunto de todos los Estados, utilizando conceptos diversos y, en muchas ocasiones, no homologables.
- El uso de metodologías distintas.

Se puede interpretar como respuesta a esta situación la Reunión del Consejo de la Unión Europea de septiembre de 1997, en la que se llegó a conclusiones como las que se señalan, entre otras:

- La creación de un grupo de expertos con el fin de promover un marco para desarrollar diversas actividades respecto a la seguridad escolar, tales como proyectos, investigaciones, organización de conferencias, etc.
- El intercambio de información y experiencias entre los países miembros de la Unión Europea, con el fin de recoger, seleccionar y difundir información sobre datos cuantitativos y cualitativos, prácticas, políticas y resultados de investigaciones.
- La organización de proyectos pilotos supranacionales, con especial atención a los aspectos preventivos y paliativos, así como a las causas de la violencia en la escuela y el lugar de ésta en el entorno.
- La valoración global de los proyectos y actividades realizadas.

A pesar de estas iniciativas y de que han transcurrido diez años, los autores de "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia"³ señalan que, hasta el momento, pocos estudios han utilizado los mismos instrumentos y procedimientos de forma que sea posible la comparación y la cooperación internacional a nivel europeo, y que se han realizado escasos trabajos de meta-análisis referidos a la exploración más que a la intervención educativa.

A partir de estas reflexiones sobre las necesidades en la investigación que han dificultado la coordinación entre países en el estudio de la violencia escolar, Blaya y Debarbieux aseguran que es necesario darles respuesta y lo intentan en el marco del OBSERVATORIO EUROPEO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, al que pertenecen sus equipos de investigación.

³ Blaya, C.; Debarbieux, É.; del Rey, R. y Ortega, R. (2006), "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España", *Revista de Educación*, 339, 293-315.

En 1998, la Comisión Europea financió otra Conferencia dirigida a orientar la intervención educativa, la *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*. En ella participaron 13 países europeos aportando experiencias relacionadas con la función de apoyo por parte de los compañeros (Inglaterra), la formación del profesorado (Irlanda), iniciativas institucionales en el aula para reducir la violencia (Francia) y programas concretos de prevención (España y Noruega). Además, presentaron Informes nacionales sobre la situación en sus sistemas educativos.

En las conclusiones de esta segunda Conferencia se resaltó que la responsabilidad sobre la violencia en la escuela no debe ser únicamente de ésta, ya que se considera necesaria su cooperación con otros sectores sociales. Asimismo, se afirmó que las actuaciones educativas no deben responder a la urgencia, sino garantizar los cambios necesarios a través de políticas articuladas a medio y largo plazo. Por otra parte, se reconoció la importancia de vincular las buenas prácticas a la formación profunda y sostenida de los agentes educativos que intervienen en este tipo de violencia y, para finalizar, se señaló la importancia de avanzar en la prevención, pensando en el alumno como en un ser integral y en la educación como en un sistema social abierto a la colaboración de todos los agentes posibles de cambio (Vettenburg, 1999)⁴.

La Acción CONNECT nace con la intención de apoyar proyectos de innovación europeos, entre ellos los relacionados con el clima y la violencia en los centros educativos, en la línea de lo apuntado por los resultados de esta Conferencia. Y los Proyectos VISIONARY y VISIONARIES-NET aportan el entorno virtual que permite a personas de diferentes países y con diferentes experiencias aprender los unos de los otros e intercambiar información de un modo ordenado.

Además de las Conferencias ya citadas, que sirvieron para orientar la investigación y la intervención educativa en respuesta al llamamiento en 1997 del Consejo de la Unión Europea a los estados miembros para el fomento de la seguridad de las escuelas, se pueden señalar otras actividades europeas y enmarcadas en la *Iniciativa europea de Cooperación sobre la seguridad en la escuela* (1997-1999), dentro del antiguo Programa Sócrates. Esta iniciativa incluida en los programas e iniciativas estratégicas en el campo de la Educación, coordinados por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, permitía el intercambio de información y experiencias entre los países con la participación en acciones conjuntas. Las experiencias exitosas de los estados miembros se ensayaban en otros países con la implicación a fondo de profesores, alumnos, padres o directores de

⁴ Vettenburg, N. (1999), *Violence in Schools, Awareness-Raising, Prevention, Penalties*. Strasbourg, Council of Europe Publishing (General Report).

los centros educativos, y con el asesoramiento de un grupo de expertos, para su adopción como acción transnacional.

Entre las actividades europeas que se pusieron en marcha dentro de esta iniciativa marco se encontraban los Proyectos Piloto 1997, la Red “40 ciudades, 40 escuelas”, y el grupo de trabajo “Peers & Pro’s”:

Los **Proyectos Piloto 1997** tenían como objetivos impulsar la participación de todos los países europeos y promover la cooperación entre ellos en torno a temas tan diversos como la creación de manuales y materiales, la elaboración de cursos para estudiantes con el fin de desarrollar su autonomía, la colaboración entre autoridades locales y escolares, la intervención con alumnos con problemas emocionales, la formación de los docentes, o la identificación de buenas prácticas.

La **Red “40 ciudades, 40 escuelas”** es la primera red europea de escuelas relativa a la prevención de la violencia entre los niños. Está dirigida a profesionales, niños y niñas y jóvenes con el fin de sensibilizar, informar, dar la oportunidad de expresarse, favorecer los intercambios y confrontar las prácticas de forma interactiva.

Y, para finalizar, el **Proyecto “Peers & Pro’s”** reúne a profesores y estudiantes de diversos países europeos tratando de buscar un clima de seguridad y convivencia. Este clima escolar se basa en tres pilares: asegurar unas buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar; prevenir y responder a los problemas que surgen en torno a la violencia escolar, y garantizar la seguridad dentro y fuera de la escuela. Esta Red ha organizado información sobre los problemas de la violencia escolar, instrumentos de trabajo, proyectos en marcha, direcciones para intercambios y conexiones para buenas prácticas.

En relación a la investigación educativa, hay que señalar el Proyecto Europeo de Investigación sobre la violencia escolar coordinado por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres, **Nature and prevention of bullying and social exclusion** dentro del programa europeo *Research Training Network*. Este Proyecto se creó por iniciativa de la Comisión Europea (1998-2006) con el objetivo específico de facilitar el intercambio de conocimiento, especialmente, entre jóvenes investigadores. En relación al problema del acoso en la escuela, intentaba ofrecer una visión internacional y de conjunto para ser más eficaces.

La primera acción de este Proyecto fue analizar los instrumentos de medida existentes y elaborar un cuestionario válido que permitiese la comparación de datos entre países. Fruto de este trabajo es el *Cuestionario General Europeo TMR*. La segunda acción fue la realización de un estudio internacional⁵ que se centró en el

⁵ Smith, P.K; Cowie, H; Olafsson, R.F. y Liefhoghe, A.P.D. con otros diecisiete autores (2002), "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73, 1119-1133.

aspecto lingüístico del *bullying* y su traducción a las distintas lenguas de los catorce países participantes, y en las características propias de este fenómeno en dichos países.

1.1. El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

La creación del **Observatorio Europeo de la Violencia Escolar** como red de investigadores europeos se propone a la Comisión Europea en 1998, después de la Conferencia de Utrecht en la que se pusieron de manifiesto las necesidades de la investigación, y en la que se constató, además, un aumento notable de los casos de violencia en la escuela, desde el *bullying* al vandalismo. La financiación conjunta de la Comisión Europea, el Consejo Regional de Aquitania (Francia), el Ministerio de Educación Nacional (Francia) y la Universidad Víctor Segalen Burdeos 2 (Francia), permite la colaboración entre equipos universitarios de investigación de Alemania (Nuremberg –Sociología–), Inglaterra (Universidad de Portsmouth –Ciencias Sociales– y Universidad de Cambridge –Criminología–), Bélgica francófona (Universidad de Bruselas –Psicología–), España (Universidad de Sevilla –Psicología–), Italia (Universidad de Turín –Sociología–), Suiza (Universidad de Lausana –Psicología Social–). Además, colabora estrechamente con equipos de Canadá (Universidad de Laval y Sherbrooke –Facultad de Pedagogía–), Montreal (CRIRES), Japón (Universidad de Osaka –Psicología–), México (Universidad de México –Facultad de Educación–), y Burkina Fasso (Unidad de Formación e Investigación de Ouagadougou –Ciencias Humanas–). Uno de sus fundadores, Debarbieux, tenía en ese momento una amplia experiencia de coordinación con distintos equipos de investigación independientes, ejercida desde 1991, que trasladó a la creación del Observatorio.

Desde el principio, el Observatorio Europeo se ha convertido en una referencia en el estudio de la violencia en el medio escolar. En la actualidad reúne una red de investigadores y representantes de centros educativos cuyos objetivos son:

- Avanzar en el mejor conocimiento de la violencia escolar, la delincuencia y victimización juvenil, y sus problemas adyacentes.
- Identificar y reconocer buenas prácticas de intervención y de prevención exitosas.
- Descubrir y homologar buenas metodologías de investigación.

Entre sus actuaciones destacan:

- Evaluación del clima en los centros escolares.
- Encuestas comparativas y acuerdos de cooperación entre países europeos, y con países de fuera de Europa.
- Seminarios y conferencias en el marco de la formación continua del personal de la educación, la justicia, y la policía, evaluando las acciones formativas.

- Centro de documentación y de información (bases de datos y literatura).
- Acogida y formación de estudiantes en prácticas de otros países en torno a su metodología de investigación.
- Evaluación del impacto de programas de intervención.

Y las investigaciones que ha desarrollado hacen referencia, entre otros, a los siguientes temas:

- Encuestas de victimización y de clima escolar: evolución de la situación entre los años 1995-2003 (Francia).
- Evaluación de las políticas interministeriales de lucha contra la violencia en la escuela (Francia).
- Evolución de la situación en la Educación Primaria (Francia).
- Estudios comparativos sobre la violencia escolar en Europa (ámbito internacional).
- Estudios sobre la delincuencia de menores (Francia).
- Desescolarización y abandono escolar (Francia e Inglaterra).
- Meta-análisis sobre los programas de intervención contra el maltrato entre iguales en el ámbito escolar.

Este Observatorio coordina dos redes de cooperación, una red de investigadores pertenecientes a diferentes disciplinas con el fin de facilitar una perspectiva múltiple del fenómeno, y una red de prácticos con el objetivo de crear grupos e intercambios entre los diferentes actores del sistema educativo y las instituciones que se encargan del cuidado de los jóvenes. Ambas redes trabajan de forma coordinada, desde la perspectiva de una investigación-acción que crea y difunde instrumentos de atención, prevención o gestión de las crisis e informa o acude en ayuda de los centros participantes.

La base epistemológica y metodológica de muchos de los trabajos científicos del Observatorio es la comparación. En 1991, Francia creó una base de datos con el fin de realizar un balance de la violencia escolar en sus centros, evaluando las victimizaciones, el clima escolar y el sentimiento de inseguridad, y utilizando indicadores de cuya interrelación no se tenía una idea preconcebida. En ella se recogían datos cuantitativos, completándolos con otros cualitativos. A partir de la creación del Observatorio, las bases de datos se generalizaron a nivel europeo a partir de protocolos de encuesta estandarizados y adaptados, lo que permitió el inicio de comparaciones sincrónicas entre países. El objetivo principal era poder hacer una valoración del fenómeno desde una perspectiva ajustada a la realidad, no a los grandes titulares de los medios de comunicación.

Las comparaciones diacrónicas permitieron medir la evolución del fenómeno en cada país, así como evaluar las políticas públicas al respecto. Comenzaron realizándose en centros educativos con situaciones manifiestas de violencia escolar, pero el objetivo era generalizar estos análisis a todo tipo de centros para poder deducir evoluciones.

La primera investigación comparada realizada bajo las premisas descritas se desarrolló en 2001 entre Francia e Inglaterra. La segunda, entre Bélgica y Alemania y, en 2006, se presentó el estudio comparativo entre Francia y España.

Además de estas investigaciones comparativas, desde el primer momento el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar ha favorecido el encuentro entre los distintos países mediante la organización de conferencias. La primera de ellas celebrada en París en 2001, *Violencia en la escuela y políticas públicas*, supuso un intento de iniciar un trabajo en común sobre las dificultades y los logros en materia de lucha contra la violencia escolar. La participación de los 36 países asistentes se orientó hacia el acuerdo de una terminología internacional, la cuantificación de los delitos cometidos en las escuelas, la comparación internacional en los estudios y las buenas prácticas, la clarificación de los factores causales del fenómeno y de los factores de riesgo, la presentación y evaluación de políticas públicas nacionales e internacionales, y la presentación de iniciativas locales o regionales.

El éxito de esta primera conferencia mundial y la celebración de la segunda conferencia, que tuvo lugar en Mayo de 2003 en Québec y en la que estuvieron representados 34 países, permitieron crear el **Observatorio Internacional de la Violencia Escolar**. Este nuevo Observatorio nació con la pretensión de complementar al Europeo en la adquisición de un mayor conocimiento sobre la violencia en los centros educativos, con el fin de detenerla⁶. Desde su creación está dirigido por Debarbieux y ha realizado numerosos estudios en Estados Unidos sobre la violencia en las aulas. Además, ha recibido solicitudes de colaboración, tanto por parte de equipos particulares de científicos como de instituciones públicas (UNESCO, Parlamento Europeo...). Ambos Observatorios tienen previsto organizar las Conferencias mundiales con una periodicidad aproximada de dos años (Burdeos, 2006; Londres, 2007; Ottawa, 2009).

1.2. La Acción CONNECT

Si bien el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar están dirigidos a fomentar la cooperación y la compa-

⁶ <http://www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=102279> (consultado el 13/05/2007).

ración europea a través de la investigación, la intención de la Acción CONNECT⁷ es apoyarlas a través de proyectos de innovación educativa.

La Acción CONNECT es una iniciativa del Parlamento Europeo implementada por la Comisión Europea entre los años 1999 y 2002, con la finalidad de reforzar la unión entre la Educación, la Formación y la Cultura en ámbitos como la investigación, la innovación y las nuevas tecnologías. Los proyectos de innovación promovidos responden a necesidades surgidas sobre el terreno que conciernen simultáneamente a estos tres campos, y que no tienen cabida en otros proyectos europeos más tradicionales. Su objetivo principal consiste en describir el estado de las experiencias de cada uno de los países participantes y, para lograrlo, establece una red de investigadores y prácticos que facilitan el intercambio de información.

Aunque la Acción CONNECT ha finalizado en 2002, la Comisión Europea ha decidido crear una base de datos para recoger las experiencias descritas en las memorias presentadas por sus coordinadores. Esta base de datos se organizó por “Dominios de la acción” (temas a los que se refieren las experiencias) y por países, pudiéndose hacer búsquedas cruzadas.

Uno de los “Dominios de la acción” se ha denominado *Lucha contra la violencia en la escuela*, y en él aparecen cinco experiencias coordinadas por Bélgica, Finlandia, Italia, Portugal y Gran Bretaña, en las que se aborda la violencia en los centros educativos desde diferentes perspectivas:

- B-010. Bélgica: *MUS-E, Fuente de equilibrio y tolerancia. Un proyecto europeo multicultural para luchar contra la violencia en la escuela* (Fundación Internacional Yehudi Menuhin). El Programa “MUS-E: Arte en la escuela” lleva desde 1993 creando una red internacional que engloba a más de 15 países europeos y Brasil. Comenzó bajo la dirección de Yehudi Menuhin en colaboración con Werner Schmitt, y tiene como principio la incorporación del arte a la educación diaria, haciéndolo accesible para todos a la vez que abre nuevas posibilidades de expresión. El proyecto promueve la integración social y persigue el objetivo de reducir los niveles de violencia, racismo y exclusión social entre los más jóvenes.
- FIN-006. Finlandia: *Propuesta de un plan de acción contra la violencia en la escuela para hacer una aproximación global a la promoción de la salud mental* (Centro para la Promoción de la Salud). El Centro para la Promoción de la Salud finés engloba distintos ámbitos de intervención y se plantea como reto para los próximos años ofrecer definiciones complementarias de

⁷ <http://ec.europa.eu/education/connect/result/> (consultado el 05/03/07).

la promoción de la salud desde campos muy distintos, uno ellos la violencia escolar.

- I-019. Italia: NOVAS RES. *No violencia en la escuela-Reto Europeo de Scambi* (Comuna de Turín - División Juventud). NOVAS RES, acrónimo de la expresión italiana “No Violenza A Scuola - Rete Europea di Scambi”, es un proyecto diseñado para estudiar aquellas acciones que pueden modificar los comportamientos violentos que se producen en las escuelas desde todos los ámbitos que entran en relación con ellos. Su objetivo es compartir, validar y dar publicidad a las experiencias de prevención más significativas que involucran a profesores, alumnos, padres y personal no docente de los colegios.
- P-001. Portugal: *Gestión de los conflictos y la violencia a través de la mediación social (escolar y familiar)* (Universidad Aberta). Los procesos de gestión de los conflictos y de prevención de la violencia se realizan a través de la mediación escolar y familiar, la internalización de la ley y la reinstauración de la confianza, procesos que han contribuido a la promoción de una atmósfera de entendimiento en todos los niveles de la comunidad escolar. Los resultados del proyecto GESPOSIT fueron la creación de una red de mediadores en colaboración con las universidades implicadas en el proyecto; el establecimiento de centros de mediación familiar multidisciplinares; la creación de un grupo de prevención de la violencia a partir de las iniciativas legislativas; y la difusión nacional y europea de los resultados de este proyecto.
- UK-001. Gran Bretaña: *Comprender e intervenir eficazmente contra la violencia en la escuela a nivel europeo* (Escuela Goldsmiths).

Sin duda, sería deseable poder exponer estas cinco experiencias con la misma amplitud, pero la realizada por la Escuela Goldsmiths de Gran Bretaña se ha considerado como la más relevante, ya que en ella han participado los países miembros de la Unión Europea de 2000 (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia) y dos países asociados, Islandia y Noruega, lo que le confiere cierta representatividad. El resto de las citadas se puede encontrar con facilidad en la página Web de la Acción CONNECT.

Comprender e intervenir eficazmente contra la violencia en la escuela a nivel europeo comprendía cuatro objetivos:

- a) Obtener un Informe sobre la violencia en la escuela de cada uno de los países participantes.

- b) Organizar un *symposium* sobre la violencia en la escuela, con la presentación y discusión de las experiencias de cada país.
- c) Seleccionar tres proyectos de intervención entre los presentados por los Estados, para su apoyo y evaluación.
- d) Difundir la versión revisada de cada uno de los Informes y sus conclusiones en materia de intervención a través de Internet.

Bajo la coordinación de Smith⁸ (Universidad de Londres, Gran Bretaña), cada uno de los Estados participantes en esta experiencia elaboró un Informe sobre la violencia en sus escuelas, con la pretensión de dar a conocer la incidencia del fenómeno, su evolución, y la identificación de buenas prácticas que permitiesen la prevención y la intervención. Para la elaboración de los Informes nacionales se establecieron una serie de directrices, que facilitarían la comparación internacional y su evaluación:

- El título, “Tackling Violence in Schools: A Report from” / “Aproximación a la violencia en las escuelas: un Informe de”, seguido del nombre del país.
- Aportación de dos definiciones de violencia escolar para que cada país pueda contrastarlas y matizarlas en su Informe:

Aunque existen muchas definiciones de comportamiento violento, la primera de las propuestas por CONNECT está entendida como agresión física, sin incluir la agresión puramente verbal o la violencia no física. Olweus (1999)⁹ lo caracteriza como “un comportamiento agresivo donde quien lleva a cabo la acción usa su propio cuerpo o algún objeto (incluidas armas) para infligir, con relativa gravedad, daños o perjuicios a otro individuo”. El *bullying* físico, entendido como la agresión que se repite durante un tiempo en contra de un individuo percibido como más débil, es un tipo dentro de este comportamiento violento.

La segunda definición fue elaborada por la Organización Mundial de la Salud¹⁰, “uso intencionado de la fuerza física o del poder, sea éste en forma de amenaza o de hecho, contra uno mismo, otra persona o contra un grupo o comunidad, que tenga como resultado o, con mucha probabilidad, origine daño, muerte, daño psicológico y/o desarrollo desfavorable o marginación”¹¹. Esta segunda definición no se reduce a la agresión física, e incorpora conductas tales como los insultos, las amenazas o la exclusión, siendo más

⁸ www.gold.ac.uk/connect (consultado el 05/03/07).

⁹ Olweus, D. y Limber, S. (1999), *Blueprints for Violence Prevention: Bullying Prevention Program*, Colorado, USA, Institute of Behavioural Science of Colorado.

¹⁰ <http://www.gold.ac.uk/connect/reportguidelines.html> (consultado el 05/03/07).

¹¹ <http://www.gold.ac.uk/connect/reportguidelines.html> (consultado el 05/03/07).

amplia que la de Olweus. En la escuela, este comportamiento violento se produce entre alumnos, entre alumnos y profesores u otros adultos, y entre profesores u otros adultos. El daño a la propiedad privada, sin embargo, no se entiende como tal, salvo que origine una lesión o un daño de otro tipo a alguna persona.

- Exposición de su contenido, según una serie de pautas previas:

Sección A. Describe las características principales del país y de su sistema educativo, incluyendo información curricular relevante en relación con la educación para la ciudadanía o la educación en valores, y programas para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia, entre otros. También recoge su aproximación al concepto de violencia escolar, especificando los términos que lo definen y que aparecen en las estadísticas o en las reglamentos escolares, sus diferencias con respecto a las definiciones presentadas por CONNECT, y el trasfondo histórico más relevante del concepto, las acciones y las políticas de prevención a lo largo de la última década (años noventa).

Sección B. Presenta estadísticas recientes que, a nivel nacional o regional, faciliten datos de la incidencia de la violencia escolar, información acerca de los distintos tipos de violencia en las diferentes diadas (entre iguales, alumno/ profesor, profesor/ alumno, etc.), edad en la que se producen con mayor frecuencia y diferencia entre los sexos. Del mismo modo, se subraya la importancia de atender a los distintos tipos de centro, a su cultura y a los factores de riesgo.

Sección C. Las prácticas que a nivel nacional o regional se desarrollan en las escuelas en relación con la violencia escolar y el *bullying*, programas específicos e iniciativas locales. Si han sido evaluadas, se dan detalles de su naturaleza y de su eficacia. Se aporta también un estudio de caso o pequeñas iniciativas que hubieran sido consideradas de interés o exitosas y que pudieran ser reproducidas a mayor escala.

Conclusiones. Recoge, de modo esquemático, los puntos principales presentados.

Referencias. Bibliografía y otras fuentes útiles no citadas directamente en el estudio presentado.

La entrega de estos documentos se realizó en los principales idiomas de la Unión Europea, inglés, francés, alemán y español, para facilitar su divulgación.

Entre todos los Informes presentados por los países participantes se seleccionaron los tres proyectos de intervención en curso mejor considerados por su contribución a la reducción de la violencia escolar, y por su posible implementación en otros países europeos:

1. *Towards a Non-Violent Society: Checkpoints for Schools*, elaborado por Gran Bretaña y evaluado por Francia.

2. *Anti-violence Interventions in Italian High Schools: Development of Models and Evaluation*, de Italia y evaluado por Finlandia.
3. *Tackling Violence in Schools in Norway: A Wide Approach*, de Noruega y evaluado por Irlanda.

La evaluación llevada a cabo por los países señalados en cada caso versó sobre el diseño de la intervención, su aplicación y resultados, e incorporó una estimación de su valor potencial en la reducción de la violencia escolar en los países de la Unión Europea. Los tres proyectos seleccionados, que se describen a continuación con cierto detalle, fueron considerados muy positivos en todos estos aspectos.

Towards a Non-Violent Society: Checkpoints for Schools fue realizado por un equipo de la Universidad de Surrey-Roehampton (Londres) y evaluado por Francia. En marzo de 1999 el *Forum on Children and Violence* de Gran Bretaña lanzó la campaña titulada “Hacia una sociedad no violenta: *Puntos de Control* para las escuelas”, con la que se proporcionó a las escuelas la oportunidad de revisar sus actividades e incorporar la no violencia como parte de sus políticas educativas. A través del desarrollo de los *Puntos de Control*, herramienta diseñada por Varnava¹², se cubrían seis aspectos de la vida escolar: colaboración entre la escuela y la familia, los valores, la organización, el clima escolar, el currículo y, por último, la formación, examinando el arraigo de cada uno de ellos en las escuelas participantes en este proyecto, a modo de auditoría institucional. En cada aspecto se les ofrecían diez afirmaciones a elegir, según el grado de acuerdo o desacuerdo. A partir de este diagnóstico, a través de una guía Web se ilustraba la capacidad de cada escuela de prevenir la violencia, y se le hacían sugerencias sobre las áreas en las que debía desarrollar acciones para llegar a ser una escuela saludable.

A pesar de ser un proyecto de intervención, *Puntos de Control* ha llamado la atención de investigadores de numerosas universidades y de la Autoridad de Educación local (LEA) de Birmingham, que ha evaluado su impacto. El interés ha calado también en otras organizaciones de muy distinta naturaleza, como son la Sociedad Real de Medicina, la Sociedad Psicológica Británica, el Foro de Educación y Apoyo Familiar y la Sociedad Nacional para la prevención de la violencia contra los niños.

Como conclusión, señalar que los *Puntos de Control* se han valorado como una buena medida para garantizar escuelas británicas saludables.

¹² George Varnava es el director del *Observatorio para la promoción de la no violencia* en Gran Bretaña. Este Observatorio es una iniciativa nacional encaminada al estudio de fenómenos como la agresión, el *bullying*, los comportamientos antisociales y la violencia entre jóvenes y niños a través de grupos de expertos de todas las disciplinas. No sólo pretenden dar apoyo y cohesión a los proyectos docentes, autoridades locales y ONGs, sino también informar a las administraciones de la trascendencia de estos hechos a nivel nacional. Además, se encargan de la difusión internacional de buenas prácticas. <http://www.ukobservatory.com/index.html>

Anti-violence Interventions in Italian High Schools: Development of Models and Evaluation, de Italia y evaluado por Finlandia, tenía el objetivo de implantar la cultura del respeto, el altruismo y el apoyo entre compañeros en los centros educativos de Secundaria participantes. A partir del diseño de políticas escolares contra el *bullying* se implantaron modelos de intervención con los estudiantes. El *Modelo de la amistad*, desarrollado a partir de la investigación *Peer Counselling in schools* (Cowie y Sharp, 1996)¹³, es la idea central del proyecto, dando lugar a modelos de cooperación entre iguales y de resolución pacífica de conflictos en dichos centros.

Un aspecto positivo del proyecto fue que permitió llegar a acuerdos entre el profesorado y el alumnado, atenuando sus discrepancias sobre los problemas de disciplina y convivencia que se producían en el centro y aportando soluciones conjuntas y satisfactorias para todos.

Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Educación y coordinado por el Instituto de Investigación y Experimentación educativas (IRRSAE) durante el curso académico 2001/2002, en colaboración con la Universidad de Florencia. A través de CONNECT se pudo organizar una Conferencia en Padua que supuso un importante respaldo y publicidad para el proyecto, a nivel regional y nacional.

Y para finalizar la presentación de los proyectos seleccionados por CONNECT en la experiencia realizada por la Escuela Goldsmith de Gran Bretaña, ***Tackling Violence in Schools in Norway: A Wide Approach***, de Noruega y evaluado por Irlanda. En su financiación colaboraron el Ministerio de Educación noruego, el Ayuntamiento de Oslo, y el Centro de Investigación Comportamental del Colegio Universitario de Stavanger.

En 1997, el diario nacional *Aftenposten* publicó un artículo en el que se describía cómo la violencia, el uso de las armas, las amenazas de profesores y de alumnos, la disrupción o el vandalismo estaban presentes en la vida diaria de la Escuela Gran¹⁴. Algunos grupos de estudiantes habían tomado el control de la escuela y la manejaban desde las amenazas y el miedo, dejando a la dirección y al personal del centro incapaces de recuperar su autoridad. Como respuesta a esta situación, entre las autoridades del centro educativo y el Centro de Investigación Comportamental del Colegio Universitario Stavanger¹⁵ diseñaron un programa de intervención titulado *Hogar/ Escuela/ Clima en la Escuela Gran*, financiado por el Ministerio de Infancia y Asuntos familiares y el Ayuntamiento de Oslo, y desarrollado con gran éxito.

¹³ Cowie, H. y Sharp S. (1996), *Peer Counselling in Schools*, London, David Fulton Publishers.

¹⁴ La Escuela Gran (Gran Skole - Granstangen 50 - 1051 Oslo) tiene un 32% de inmigración de países no europeos, la mayoría pakistaníes, y en ella se han llevado a cabo diversas investigaciones. (<http://www.gran.gs.oslo.no/>)

¹⁵ Este Centro es un Instituto de investigación constituido por el Parlamento noruego con el fin de prevenir e intervenir sobre los problemas de carácter emocional y social entre el alumnado.

Sus objetivos se centraban en convertir la Escuela Gran en un centro generador de un ambiente sano y positivo, estrechar lazos entre la escuela y los alumnos, y cooperar con organizaciones voluntarias de modo que favoreciesen diversas actividades de ocio en el entorno local.

Este proyecto se ha considerado como modelo de buena práctica debido a su aplicación en otros tres municipios del mismo entorno social y por su participación en el programa *Samtak*, un programa internacional de desarrollo de habilidades y destrezas destinado a los directivos de centros educativos e impartido por el Servicio Psicológico del Centro de Investigación Comportamental. Además, ha sido galardonado con numerosos premios y reconocimientos, y presentado como la propuesta noruega al mejor trabajo europeo en contra de la violencia.

Los equipos participantes en la experiencia inglesa de la Acción CONNECT *Comprender e intervenir eficazmente contra la violencia en la escuela a nivel europeo*, donde se integran las tres experiencias descritas anteriormente, llegaron a tres conclusiones básicas sobre cómo se produce la violencia en las escuelas:

- La violencia escolar no se caracteriza tanto por acontecimientos de violencia explícita más o menos espectacular, sino por eventos diarios que perjudican la convivencia y la relación pedagógica.
- La violencia escolar no es sólo consecuencia de la violencia juvenil, no se produce por la llegada a la escuela de jóvenes pertenecientes a barrios marginales. Si fuese así, bastaría con proteger las escuelas de estos individuos para que no hubiese violencia.
- La deserción escolar no es sólo consecuencia de carencias y de una deficiente educación familiar, por lo que sancionar a las familias tampoco resolverá el problema. Se piensa erróneamente que la violencia escolar resulta de una mala educación dentro de la familia y que no es eficaz actuar sobre el fenómeno sin intervenir previamente en ella.

Además, aportaron una serie de recomendaciones para evitar la violencia escolar, el acoso entre iguales y el mal clima en los centros de los países participantes. Éstas son algunas de ellas:

- La capacitación de estudiantes y profesionales en metodología de investigación sobre el clima escolar.
- La aplicación de metodologías de estudio comunes por parte de los distintos países.
- Una sólida capacitación de los docentes en estrategias de intervención.
- Producción de material pedagógico.
- Organización de congresos internacionales sobre políticas públicas para la erradicación del fenómeno.

Las versiones revisadas por los coordinadores de todos los Informes nacionales presentados, incluidos los tres proyectos seleccionados, fueron publicadas en 2003 en el libro *Violence in Schools: The Response in Europe*¹⁶.

1.3. El Proyecto VISIONARY y el Proyecto VISIONARIES-NET

Siguiendo cronológicamente la aparición de las iniciativas comunitarias, en 2002 nace el **Proyecto VISIONARY**. Los sucesos ocurridos en ese mismo año, como la masacre que tuvo lugar en Erfurt (Alemania) en la que 18 personas fueron asesinadas en un instituto por un alumno, o los suicidios de adolescentes debidos a situaciones de *bullying* en Escocia, aumentaron de forma significativa el interés general sobre este fenómeno en un breve periodo de tiempo. Como respuesta a este tipo de hechos, en muchos países europeos se produjo un crecimiento intenso y constante de aproximaciones, materiales o páginas Web centrados en la prevención y en la intervención de la violencia escolar. Esta nueva iniciativa europea nació con la pretensión de ordenar dichas experiencias y perspectivas, para facilitar el intercambio entre los interesados o afectados y el aprendizaje mutuo.

El Proyecto VISIONARY, acrónimo de *Violence In School - Intelligence On the Net - Applying Resources for Youngsters / Violencia escolar - Inteligencia en la red- aplicación de recursos para los más jóvenes* es un proyecto europeo de cooperación centrado en la prevención. Financiado por la Comisión Europea a través del antiguo Programa Sócrates/Minerva, su objetivo principal consiste en recoger y organizar la información disponible en una plataforma que facilite búsquedas. La filosofía del Proyecto es que todos los países puedan aprender y mejorar con las aproximaciones al problema y las experiencias de otros.

El portal VISIONARY¹⁷ fue creado entre el 2000 y el 2003 por un equipo procedente de cinco países: Alemania (coordinador), Dinamarca, Finlandia, Portugal y Reino Unido. Su finalidad, convertirse en una red de trabajo e intercambio entre los usuarios del Proyecto VISIONARY, ya sean profesores, padres, alumnos, expertos o cualquier persona interesada en el problema de la violencia escolar, a nivel nacional o internacional.

Las principales secciones del portal están disponibles en los idiomas de los países participantes en el Proyecto VISIONARY y en el VISIONARIES-NET, que se describe más adelante (alemán, danés, español, finlandés, francés, inglés, portugués y rumano):

- Hechos y datos: se aporta información básica sobre el *bullying*, la violencia escolar y su prevención. Aporta diferentes definiciones de ambos conceptos,

¹⁶ Smith, P. (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, London, Routledge.

¹⁷ <http://www.bullying-in-school.info/en/content/about-us/our-projects/visionary-abstract.html>

niveles de incidencia y causas de la violencia en los distintos países. En lo relativo a la prevención, reflexiona sobre los modelos y los agentes, y presenta distintos programas juveniles.

- Planes de acción y prácticas: se presentan ejemplos de buenas prácticas de distintos países, favoreciendo aprendizajes comunes a pesar de sus diferencias y las de sus sistemas educativos. Estas buenas prácticas pueden ser proyectos e iniciativas o innovadoras páginas Web en las que se traten distintos aspectos del *bullying*, la violencia escolar y su prevención.
- Enlaces y recursos: se pretende dar una orientación acerca de los múltiples recursos Web sobre *bullying* y violencia escolar que existen, de forma que el usuario pueda tener una visión general. Además del acceso a artículos, eventos, proyectos, actividades y enlaces regularmente actualizados, permite al usuario hacer sus propias aportaciones.
- Conferencias: sirve para interconectar a los usuarios del portal. Además ofrece conferencias *on line* para un número limitado de expertos en *bullying* y violencia escolar en distintos países y con distinto perfil profesional. Esta sección se articula a través del Proyecto VISIONARIES-NET¹⁸.
- Blogs: se permite la interconexión entre los usuarios, profesores, padres y madres, expertos y cualquier persona que busque información sobre la violencia en las escuelas. Además, informa sobre noticias, eventos y tendencias, estudios y publicaciones sobre *bullying* y violencia escolar, y recoge los resultados de las conferencias *on line*, invitando a los usuarios a expresar sus opiniones y experiencias sobre los temas tratados.

El **Proyecto VISIONARIES-NET** comenzó en diciembre de 2004, y daba continuidad al trabajo iniciado en el Proyecto VISIONARY. Se basa en la cooperación de equipos procedentes de Alemania, Francia, España y Rumania, y su principal objetivo es facilitar el contacto con expertos a través de las conferencias *on line*. Cada conferencia permanece abierta durante cuatro semanas y está dirigida por grupos de expertos de diversos países de todo el mundo.

Para finalizar, el Proyecto VISIONARY ha editado el libro *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*¹⁹, que ofrece una descripción sobre la violencia y su prevención en Dinamarca, Finlandia, Alemania, Portugal y el Reino Unido. En el portal se puede encontrar una breve introducción del mismo,

¹⁸ <http://www.bullying-in-school.info/en/content/about-us/our-projects/visionaries-net-abstract.html>

¹⁹ Jäger, T.; Bradley, C.; Rasmussen, M. (2003), *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

resúmenes de los capítulos, extractos y una recopilación de enlaces a todas las páginas Web mencionadas en la publicación.

2. MEDIDAS DE DISTINTOS PAÍSES EUROPEOS Y ESTADOS UNIDOS PARA FAVORECER LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR

El dinamismo generado por la Unión Europea mediante las iniciativas descritas ha servido para promover la cooperación en la investigación y en la intervención educativa, dirigida a la erradicación de la violencia en los centros docentes. Pero también ha contribuido a la consolidación en cada uno de los países participantes de líneas y equipos de investigación, y de políticas y prácticas educativas que aborden este fenómeno de forma sistemática y preferente.

En el epígrafe 2.1. se describen las tendencias en el estudio y en la intervención educativa de cada uno de los países participantes en la experiencia de la Escuela Goldsmith de Gran Bretaña (Acción CONNECT: UK-001, *Comprender e intervenir eficazmente contra la violencia en la escuela a nivel europeo*), en definitiva, en la Unión Europea de 2000, así como Islandia y Noruega. España no se incluye porque se hace alusión a ella, con mucho más detalle, en los capítulos 3 y 4 de esta obra.

Como se justificó en la Presentación, se incorpora a esta exposición Estados Unidos. Además de las razones expuestas, es interesante comprobar que la trayectoria europea ha tenido repercusiones en dicho país.

En el epígrafe 2.2. se describen los datos obtenidos por la Red Eurydice, a través de su unidad española, tras haber realizado una consulta, en noviembre de 2006, sobre la existencia en los países europeos de departamentos de las Administraciones educativas relacionados con la convivencia y la prevención de la violencia en el ámbito escolar. El objeto de esta consulta era conocer la implicación y el planteamiento sobre esta cuestión de las diversas instituciones.

2.1. Aproximación de la investigación educativa al *bullying* y la violencia en el entorno escolar en los países de la Acción CONNECT y Estados Unidos. Su relación con la intervención educativa

Como la literatura al respecto es muy numerosa, el objetivo de este epígrafe es presentar las corrientes de estudio que se han producido en los países

europeos con cierta tradición en la investigación sobre *bullying* y en Estados Unidos²⁰.

Alemania

No hay ningún estudio representativo de los *Länder* que ofrezca una visión de conjunto, pues las instituciones implicadas, las Consejerías provinciales de Educación y Cultura, han trabajado de modo independiente, ya que tienen asumidas sus competencias educativas. A pesar de ello, se han promovido muchos programas y proyectos en cada uno de ellos.

Una de las líneas de trabajo más desarrolladas en Alemania es la prevención de la violencia a través de la promoción de las competencias socioemocionales. El proyecto Faustlos, implantado en la región alemana de Fulda, es un buen ejemplo de ello (Imhof, 2004)²¹. Este proyecto nace como respuesta a la experiencia negativa que tienen los niños desde que acceden a la escuela en el parvulario hasta que llegan al instituto. Muchos perciben los centros docentes como un campo de batalla en el que lidiar con dificultades que van desde el maltrato psicológico hasta la agresión física. El proyecto Faustlos pretende erradicar estas situaciones abusivas que se dan dentro de las escuelas, en el patio o en el aula.

Otro ejemplo que ilustra cómo se está abarcando el problema de la violencia desde la prevención es el caso de la Escuela de Laagberg²². Esta escuela ha incorporado la "cultura de la discusión" en el *Klassenrat*²³, lo que favorece en los alumnos el desarrollo integral de su personalidad, el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos y el *selfmanagement*. Esta implantación de una visión positiva del conflicto ha requerido la coordinación entre los distintos profesionales implicados en el centro (Frohse, 2004)²⁴. Como se puede ver, Alemania interviene sobre las rela-

²⁰ Este epígrafe se ha completado con la inestimable aportación de la Tesis Doctoral *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase* (2006), defendida por Santiago Ramírez Fernández en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada. Capítulo 1: *Tres décadas de investigación sobre el maltrato en la escuela*. Hay que señalar también que se ha tenido como referencia www.convivenciaescolar.org, el portal elaborado por la Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT a través de Educared de la Fundación Telefónica, dedicado a la promoción de los valores, principios y recursos educativos que contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

²¹ Imhof, M. (2004), "Faustlos. Gewaltprävention durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen", *Schulmanagement*, 6, 19-21.

²² Este centro público ha sido nominado con otras diez escuelas al Premio *Der Deutsche Schulpreis 2007*, promovido por las Fundaciones Robert Bosch y Heidehof en colaboración con la *Revista Stern* y el canal de televisión ZDF. Este Premio pretende reconocer esfuerzos pedagógicos destinados a que la escuela alemana no se asiente sólo sobre valores como el esfuerzo y la creatividad, sino que fomente el aprendizaje basado en la justicia y la responsabilidad de las personas.

²³ Consejo de Clase.

²⁴ Frohse, C. (2004) "Konflikte lösen im Klassenrat. Praxisbericht aus der Grundschule", *Schulmanagement*, 1, 11-13.

ciones que se establecen entre los niños aunque no se den necesariamente agresiones físicas.

En cuanto a la investigación, a pesar de estar muy ligada a prácticas educativas como las mencionadas, carece de una función evaluadora que permita determinar su eficacia y sus efectos. Quizá esta carencia explique el aumento de denuncias de hechos violentos en la escuela, a pesar de la larga tradición de acciones educativas²⁵.

Austria

Este país muestra una tendencia similar a la alemana, pero concede más protagonismo a los centros escolares. También se caracteriza por no tener un planteamiento nacional de la investigación y la intervención educativa, debido al alto grado de autonomía que se concede a las escuelas. Esto explica que no haya indicadores que muestren cuáles son las formas de violencia y agresión más graves o habituales que se producen en la escuela austriaca. El propio centro y el profesorado planifican y organizan, con diferentes grados de implicación, la mayoría de los estudios empíricos.

En 1997 comenzó a hacerse eco en los medios de comunicación la violencia que se producía en las escuelas, lo que captó la atención pública y dio lugar a algunas investigaciones. En ellas se puso de manifiesto que, según las variables de edad de los alumnos, el tipo de muestra y los instrumentos de evaluación con los que se trabaje varían en resultado, y permitió describir distintos perfiles según los roles asumidos por los alumnos en las situaciones de *bullying*.

También en 1997, distintos organismos públicos realizaron una declaración conjunta con la intención de establecer iniciativas para la prevención de la violencia en varios campos sociales (Ministerios de Juventud y Familia, de Educación y Cultura, del Interior, de Justicia y de la Mujer). Desde entonces, el Gobierno ha financiado proyectos de intervención y ha distribuido materiales informativos, pero no se ha establecido ningún programa a nivel nacional. Casi todas las iniciativas realizadas en las escuelas fueron puntuales y organizadas por profesores aislados, y se centraron únicamente en el comportamiento del alumnado.

La investigación no tuvo un lugar en la planificación y la organización de las iniciativas y proyectos, contribuyendo únicamente a la evaluación de alguno de ellos. Esta carencia de una investigación sistemática llevó a no disponer de índices fiables sobre las diferentes formas de violencia y agresión a nivel nacional.

Partiendo de esta situación, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura estableció unas líneas de actuación, intentando mejorar la cooperación entre los

²⁵ Schäfer, M. y Korn, S. (2004), *Deutsches Kinderhilfswerk e. V. Mobbing in der Schule*, München Kopaed.

investigadores, las instituciones gubernamentales y los profesores de los centros educativos:

- El conocimiento generado por la investigación educativa debe redundar en la formación del profesorado a través de la organización de seminarios.
- Los proyectos financiados respetarán unos apartados comunes: fundamentación teórica, definición de metas, descripción de los métodos y evaluación.
- Las propuestas de los proyectos y los programas deben ser evaluadas por expertos externos.
- Las actuaciones no deben centrarse únicamente en la conducta de los alumnos, sino también abordar el comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.

Bélgica

Bélgica es un estado federal, pero sus comunidades cuentan con administraciones educativas estructuradas de forma similar que desarrollan políticas educativas parecidas a la hora de prevenir e intervenir en la violencia en las escuelas.

La carencia de datos científicos que diesen a conocer la incidencia de la violencia en las escuelas belgas llevó a los Ministerios de Educación Flamenco y Valón a financiar una investigación cuyos resultados más interesantes mostraron que, en el año 2000, la violencia física en las escuelas era casi inexistente, mientras que las agresiones verbales hacia alumnos y profesores eran uno de los problemas más destacados. Ante estos resultados, ambos Ministerios argumentaron de forma distinta. En territorio flamenco se consideró que la calidad de la relación alumno-profesor es el mejor predictor del comportamiento antisocial en la escuela, disminuyendo éste en los centros donde el profesorado está preparado para escuchar a sus alumnos, enseñarles bien y tratarles justamente, de acuerdo a su edad (Vettenburg y Huybregts, 2001)²⁶. Sin embargo, desde el contexto Valón se subrayó que la violencia en el sistema educativo está ligada a otros factores, como la alta concentración en las escuelas de alumnos nacidos en países extranjeros, de alumnos con un perfil socio-económico bajo y, por último, de alumnos con retraso escolar (Buidin *et al.*, 2000)²⁷.

Los proyectos preventivos y de intervención han sido desarrollados en el ámbito comunitario y local. La mayoría de estas iniciativas se realizaron desde una pers-

²⁶ Vettenburg, N. y Huybregts, I. (2001), *Geweld op school. Onveiligheidsgevoelens*, Leuven, Katholieke Universiteit Leuven, Onderzoeksgroep (Eindrapport).

²⁷ Buidin, G.; Petit, S; Galand, B.; Philippot, P.; Born, M. (2000), *Violences a l'école: enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique*, Liège, Université Catholique Louvain-La Neuve (UCL).

pectiva pro-activa, considerando la escuela como una estructura educativa abierta y democrática basada en el diálogo y en el respeto mutuo. Los objetivos están dirigidos tanto al alumnado como al profesorado y a la organización escolar. En la mayoría de los casos tienen una base teórica firme, pero las evaluaciones del proceso y del producto no están realizadas de forma sistemática, lo que impide valorar los efectos de las actuaciones y su eficacia.

Dinamarca

Aún conociendo de cerca las investigaciones que se realizaban en las décadas de los ochenta y noventa en los otros países escandinavos (Finlandia, Noruega y Suecia), Dinamarca se comportó de manera diferente ante este problema a pesar de su cercanía social y cultural, llegando a no considerarlo como tal. No contemplaba, siquiera, la recomendación de la ONU de garantizar un ambiente seguro a los niños en las escuelas. A pesar de los resultados que las investigaciones científicas ofrecían entonces, no consideraban el maltrato entre escolares y la violencia escolar como problema, por lo que tampoco valoraban las consecuencias personales a largo plazo en los sujetos implicados.

Esta trayectoria en la consideración de la violencia escolar tuvo como consecuencia una significativa carencia de iniciativas gubernamentales, por lo que en 1996 Dinamarca estaba alcanzando el nivel de los países con más maltrato entre iguales. Las cifras de la Agencia Danesa de Supervisión del Trabajo indicaban que los accidentes relacionados con la violencia en la educación casi se habían doblado entre los años 1993 y 1997. De esta forma el problema se hizo evidente, a pesar de la carencia de estadísticas más completas que llevasen a tener una visión general de su incidencia y sus características.

La intervención educativa habría implicado tomar conciencia de que los datos indicaban que el problema existía realmente. Como no fue así, la mayoría de los recursos se utilizaron en la reparación inmediata de los daños ocasionados por la violencia en las escuelas, en lugar de destinarlos a esfuerzos preventivos con resultados a largo plazo. Además, en ningún caso se tuvieron en cuenta las condiciones específicas del ambiente escolar que pudiesen favorecer la aparición de los índices detectados.

Finlandia

Finlandia fue uno de los países pioneros en la investigación sobre *bullying*, pero los primeros trabajos no se dieron a conocer hasta principios de los 80. Estos trabajos replicaron la metodología de Olweus y se unieron a la línea de trabajo desarrollada en Noruega y Suecia. Sus objetos de estudio fueron el diagnóstico de la incidencia real del fenómeno, la autopercepción de los intimidadores y las víctimas, las diferencias por sexo en este tipo de conductas y los roles de los sujetos en un grupo en el que se produce acoso entre iguales.

Tras estas primeras aproximaciones descriptivas, se centraron en aspectos específicos, por ejemplo, Salmivalli (2002)²⁸ matizó la evolución del *bullying* en el intervalo de edad donde se registran con mayor frecuencia este tipo de comportamientos, de los 11 a los 14 años. Hasta este momento sólo se había constatado que estas edades suponían la cota más alta, pero no su variabilidad. Además, se pretende dar un nuevo enfoque al estudio del *bullying*, pasando de recoger la visión de una sola persona a tener en cuenta la opinión de todos los implicados en los casos de acoso escolar.

A pesar de que Finlandia tomó la iniciativa en la investigación europea sobre *bullying*, no es hasta la década de los 90 cuando se empiezan a desarrollar distintos programas de intervención. También se realizaron tres de las pocas evaluaciones de dichos programas. La primera fue la evaluación de un proyecto desarrollado en Kempele entre los años 1990 y 1998²⁹. En un instituto de este municipio se implantaron diversas medidas de prevención y de intervención partiendo del principio de que el *bullying* no debía ser tolerado: grupos de discusión entre alumnos, profesores y padres; asesoramiento externo al centro en el desarrollo de las actuaciones y los debates; mejores medidas de seguridad en la escuela; mejora de la colaboración con las familias, y realización de actividades deportivas y culturales destinadas a aumentar la cohesión entre los alumnos. La evaluación puso de manifiesto la reducción de los casos de maltrato entre iguales en un tercio, sobre todo en los dos primeros años de la experiencia.

La segunda, la evaluación de la campaña de sensibilización de Nuutinen contra la agresividad, también demostró la reducción de las actitudes agresivas a largo plazo. En ella se mostraron fotografías y radiografías de casos reales de jóvenes víctimas, acompañadas de las descripciones de cómo se produjeron los daños.

Y para finalizar, se evaluó el programa de intervención de Salmivalli y Kaukiainen (2000)³⁰ basado en el entrenamiento del profesor. Las medidas estaban destinadas a la capacitación de los profesores para poder intervenir en casos de *bullying*. La investigación puso de manifiesto que fueron efectivas en la disminución de las agresiones físicas y verbales y de todos aquellos comportamientos que pueden ser considerados como *bullying*.

Además, desde 1999 se enfatizó la importancia de la seguridad con la aprobación de una nueva legislación escolar que permitía multar a escuelas y a agresores

²⁸ Salmivalli, C. (2002), "Is There an Age Decline in Victimization by Peers at School?", *Educational Research*, 3 (44), 269-312.

²⁹ Koivisto, M. (1999), *The Possibilities for Schools to Reduce and Prevent Bullying: a Longitudinal Study of School Bullying in the Comprehensive Schools of Kempele During the Period 1990-1998* (Project report), Oslo, Oslo University.

³⁰ Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2000), *Kiusamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: seurattututkimuksen ensimmäinen el vaihe* (Reducción del *bullying* mediante el entrenamiento del profesor: la primera fase de un estudio longitudinal), Helsinki, A 11.

implicados en casos de *bullying*. En ella también se requería que las escuelas tuviesen diseñados planes y programas contra el maltrato entre iguales, permitiendo dictar órdenes disuasorias contra los agresores.

Francia

El firme compromiso de Francia con la investigación y la intervención educativa con el fin de erradicar la violencia entre compañeros ha quedado de manifiesto al tratar una de las iniciativas de la Unión Europea, el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.

En su ámbito nacional, la violencia en las escuelas se convirtió en una preocupación importante debido al incremento considerable de agresiones que se produjeron entre alumnos de escuelas situadas en áreas socioeconómicas deprimidas. En un principio se impulsaron numerosos programas locales de intervención, que quedaron reducidos a actuaciones aisladas entre sí al no ir acompañadas de un planteamiento más global.

Las políticas públicas se destinaron, sobre todo, a estas zonas denominadas “zonas de riesgo”, donde la necesidad de actuar en la compensación de las dificultades sociales a través de recursos educativos y materiales era más urgente. La intervención se realizó en estrecha colaboración con agentes de la Policía, oficiales de Justicia y trabajadores sociales. Sin embargo, la cooperación de los centros con las familias y la comunidad local no se consideró prioritaria en un primer momento, por lo que fue necesario diseñar una reorganización de las políticas públicas en esa dirección.

Esta experiencia en Francia resalta la importancia de los contextos sociales y económicos en los que están situados los centros, dejando atrás la primacía de los factores psicológicos propia de otros países a la hora de definir los objetos de estudio. Pero un conjunto de investigaciones lideradas por Debarbieux (1997 y 2001)³¹ ha evidenciado que tampoco los factores socioeconómicos explican en su totalidad el aumento del comportamiento agresivo. Por ello, se incorpora a la investigación el contexto escolar, su organización y su funcionamiento, ya que la misma organización de las escuelas puede ser generadora de violencia entre sus alumnos.

Grecia

La investigación empírica puso de manifiesto la existencia de violencia en las escuelas del país y la falta de sensibilidad del alumnado, profesorado, familias, sociedad y política estatal frente a este problema, ya que las intervenciones eran pocas, aisladas y carecían de evaluaciones sistemáticas. Por su parte, la investigación educativa se limitó a describir, sin aportar orientaciones para la

³¹ Debarbieux, É. (1997), "La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones", *Revista de Educación*, 313, 79-83. Debarbieux, É. (2001), "Violencia escolar: un problema mundial", *El Correo de la UNESCO*, 2, 10-14.

práctica o innovaciones, y sin partir en sus análisis de los programas que se iban desarrollando, lo que originó un distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa y el desánimo de muchos docentes a la hora de recurrir a los estudios elaborados.

Desde los primeros años de 2000 se han adoptado enfoques psicológicos en el diseño de las investigaciones con el objeto de comprender mejor los mecanismos que conducen al sujeto a desarrollar conductas agresivas en el ámbito escolar. Ejemplo de ello es la labor llevada a cabo por Andreou. En su investigación publicada en 2004³² analiza la asociación entre las actitudes maquiavélicas y el autocontrol de los escolares. Para la realización del estudio elaboró un diseño experimental, agregando dos baterías de preguntas sobre sentimientos y comportamientos maquiavélicos y eficiencia personal a un cuestionario básico de preguntas sobre el *bullying*³³. Andreou presenta resultados interesantes, como que tanto víctima como agresor presentan poca confianza hacia las personas al percibir que la violencia es una actitud negativa propia de la naturaleza humana.

En lo relativo a la intervención en los casos de violencia escolar, se indican las necesidades que habría que cubrir para que fuese efectiva. A modo de ejemplo, las actuaciones deberían estar provistas de recursos de apoyo, asegurar un clima positivo en los centros para contrarrestar los casos de violencia y tomar medidas para ayudar a la minoría de alumnos con dificultades de adaptación, de forma que su número no se incremente. Las escuelas se caracterizarían por el respeto y la adaptación a la heterogeneidad de intereses y habilidades de los alumnos y alumnas.

Irlanda

Los primeros estudios irlandeses sobre violencia y maltrato entre iguales³⁴ entendían la violencia física como una forma más de ejercer dicho maltrato y revelaban su aumento en las escuelas. A partir de ese momento se incrementó la conciencia sobre el tema, convirtiéndose en uno de los problemas más presentes en las políticas públicas de distintos ámbitos (Directrices para Frenar el

³² Andreou, E. (2004), "Bully/Victim Problems and Their Association with Machiavellism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children", *British Journal of Psychology*, 74, 297-309.

³³ Está compuesto por ítems que miden el comportamiento de acoso entre iguales, elaborados por Austin y Joseph en 1996. Austin, S. y Joseph, S. (1996), "Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years-olds", *British Journal of Psychology*, 66, 447-456. En este sentido, hay que tener en cuenta la afirmación de la propia Andreou sobre las ventajas de este cuestionario, al considerarlo uno de los mejores métodos para detectar los problemas entre el acosador y la víctima. Estas ventajas se detallan aun más en el apartado metodológico de la investigación de Andreou.

³⁴ O' Moore, A. M. y Hillery, B. (1989), "Bullying in Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

Mitchell, J. y O' Moore, A. M. (1988), *In Report of the European Teachers' Seminar on Bullying in Schools*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Byrne, B. (1987), *A Study of the Incidence and Nature of Bullies and Whipping boys (Victims) in a Dublin City Post-Primary School* (Tesis inédita), Dublin, Trinity College.

Comportamiento del Maltrato entre Iguales, 1993; Directrices sobre la Violencia Escolar, 1999; Directrices para la Protección y Bienestar de la Infancia, 1999; Estrategia Infantil Nacional, 2000; Ley de la Seguridad, Salud y Bienestar en el Trabajo, 1989; Ley del Bienestar Educativo, 2000). En cuanto a las intervenciones en el ámbito educativo, se han enfocado hacia aspectos más generales como son la disciplina, el bienestar, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la desventaja educativa.

En la investigación, la violencia y el maltrato entre iguales se han abordado delimitando el objeto de estudio mediante una serie de variables, la concepción del fenómeno, la frecuencia y la tipología del comportamiento. Los primeros estudios realizados en Dublín y el estudio a nivel nacional dirigido por O' Moore (1997)³⁵, han proporcionado un indicativo fiable sobre la incidencia, la frecuencia y la tipología del maltrato entre iguales y el comportamiento violento entre los alumnos. Además, en este informe de 1997 se presentó la evaluación de un proyecto piloto destinado a prevenir y erradicar el comportamiento del maltrato entre iguales en las escuelas irlandesas. Sus resultados, valorados como muy favorables, llevaron a la aplicación de dicho proyecto a nivel nacional.

Por su parte, los sindicatos de profesores también contribuyeron al diagnóstico de la violencia en las escuelas, realizando estudios en los que se perfilan los distintos tipos de maltrato que sufren los profesores en su lugar de trabajo.

Italia

La investigación en Italia se inició con estudios dirigidos a describir el maltrato entre iguales y a diagnosticar su incidencia entre la población escolar italiana. Estos trabajos se realizaron a mediados de los años 90 siguiendo el modelo de investigación noruega³⁶.

Con el cambio de siglo se introdujeron nuevos planteamientos. El trabajo de Baldry (2004)³⁷ analiza cuáles son las percepciones de los escolares italianos frente al *bullying*. En él se ofrecen conclusiones novedosas, como que un acto de *bullying* llevado a cabo por una sola persona es valorado frecuentemente de modo positivo, resultando reforzada de esta forma la conducta agresiva. Además, Baldry comprueba que existen diferencias significativas por sexo en cuanto a la valoración de las víctimas. Las chicas creen que las víctimas del sexo opuesto son responsables de su delicada situación, mientras que los chicos opinan lo contrario, que el acoso que reciben las chicas no depende directamente de ellas.

³⁵ O' Moore, A. M.; Kirkham, C.; Smith, M. (1997), *Bullying Behaviour in Irish Schools: a Nation Wide Study*, 18, 141-169.

³⁶ Genta, M. L.; Menesini, E.; Fonza, A.; Costabile, A. y Smith, P. K. (1996), "Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy", *European Journal of Psychology of Education* 11, 97-110.

Fonzi, A. (1997), *Il Bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze, Giunti.

³⁷ Baldry, A. (2004), *Il Bullismo: un approccio psicosociale*, Milano, Carlo Amore Ed.

Además, la investigación italiana del *bullying* incorpora perspectivas de estudio relacionadas con la mejora en las escuelas, analizando su organización y sus actuaciones. El trabajo de Lazzarin y Zambianchi (2004)³⁸ es prueba de ello.

En cuanto a la intervención educativa, está condicionada por la atribución de significados del sistema educativo italiano al término *violenzia*, significados que van desde el crimen hasta el maltrato escolar (*bullying*) y el comportamiento violento en las escuelas, incluyendo un concepto cercano pero indefinido, la *malicia escolar*. Desde esta perspectiva, se han promovido iniciativas preventivas de carácter nacional dirigidas a promover el éxito académico que ponen el énfasis en el aprendizaje de contenidos y procedimientos, pero dejan a un lado los aspectos personales y emocionales del alumnado.

El ámbito local también ha demostrado una profunda preocupación por este tema, llevando a cabo programas o iniciativas específicas desde finales de los años 90³⁹ que han ido incorporando tanto proyectos de prevención del crimen juvenil como proyectos de prevención del maltrato escolar o *bullying*. En este último caso, se han implementado intervenciones curriculares desde varias áreas con el fin de desarrollar en los jóvenes una conciencia sobre el maltrato escolar y en los centros un clima escolar positivo, nutridos de interacciones de ayuda entre iguales y, en algunos casos, aproximándose al problema desde su aspecto clínico. Estas últimas dimensiones suponen una diferencia y un avance respecto a la aproximación que se realizaba desde la administración educativa central.

Islandia

Islandia cuenta con poca información sobre la violencia en sus escuelas. No obstante, algunos estudios establecen asociaciones entre ésta y variables como las relaciones familiares, el éxito académico o el consumo de drogas.

En cuanto a la intervención, el Ministerio de Educación ha proporcionado estrategias generales a las escuelas para la prevención, un plan de acción para detener el maltrato entre compañeros y sugerencias sobre cómo poner a disposición de los interesados toda la información necesaria. Incluso se ha introducido una nueva disciplina en el currículo nacional, "Habilidades para vivir", que parece abordar de forma sistemática la violencia escolar.

Además, la Cruz Roja y el Consejo de Juventud y Deportes de Reykjavik han desa-

³⁸ Lazzarin, M. G. y Zambianchi, E. (2004), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, F. Angeli.

³⁹ Menesini, E. y Smorti, A. (1997), "Strategie di intervento scolastico", A. Fonzi (Ed.), *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, 176-209.

Fonzi, A., Menesini, E., Giannetti, E. y Ciucci, E. (1997), *Progetto integrato d'area Comuni della Versilia L.R: 41/93 (PIA) "Prevenzione del disagio scolastico e sociale attraverso la conoscenza del fenomeno sul territorio e la sperimentazione di alcune strategie di intervento"*, Dipartimento di Psicologia Generale dei Processi di Sviluppo e Socializzazione - Università degli Studi di Firenze.

rollado varias iniciativas en las escuelas, como el programa anti-maltrato entre iguales, y la ciudad de Hafnarfjörður ha realizado experiencias de formación útiles para erradicar el comportamiento violento. También hay que destacar la variedad de nuevos materiales que están a disposición de las personas interesadas.

Junto a estas iniciativas institucionales, se han traducido y adaptado aportaciones británicas y escandinavas que han orientado a numerosos profesores y psicólogos en sus iniciativas individuales, convirtiendo el maltrato entre iguales y la violencia escolar en una de sus principales líneas de trabajo.

Luxemburgo

Mientras que la comunidad investigadora de Luxemburgo no dio sus primeros pasos en el estudio de la violencia escolar hasta finales de la década de los 90, la intervención educativa se ha desarrollado mucho más, partiendo de la detección de las necesidades que hay que atender para garantizar su efectividad.

La intervención en los centros educativos de Luxemburgo está orientada a capacitar a los alumnos en las habilidades de escucha, mediación, y adecuada resolución de los conflictos. Este objetivo se concreta de diferente manera en los proyectos educativos de los centros, pero intentando en cualquier caso que los alumnos comprendan el significado de la violencia y sensibilizándoles sobre este fenómeno en las escuelas y en su entorno personal. De esta forma aprenden a situarse en las circunstancias que dan lugar a este fenómeno y se les anima a que tengan una actitud activa en la búsqueda de una solución.

En cuanto a las políticas institucionales, los equipos directivos señalan una serie de necesidades en los centros a la hora de realizar su intervención educativa: adecuados materiales a disposición de la comunidad educativa con los que tratar el tema de la violencia, asesoramiento de expertos a los centros, mayor participación del alumnado en las actividades escolares, financiación suficiente y formación de los profesionales de la educación. Además, solicitan la incorporación de este fenómeno en los proyectos de dirección y de evaluación, ya que carecen de evaluaciones rigurosas, de intervenciones sistemáticas y de una estructura política o académica que coordine las actuaciones.

Noruega

Noruega se caracteriza por ser unos de los países que más ha desarrollado la investigación sobre violencia escolar. A diferencia de lo que sucedía en países como Francia, en la década de los años setenta el discurso psicológico predominó frente a las causas ligadas a los contextos sociales.

Cabe destacar la elaboración que Olweus hizo en 1983 de un cuestionario que permitió considerar como representativos los datos recogidos en los diagnósticos realizados entre los escolares noruegos y llevar a cabo un estudio nacional, el *Bully/*

*Victim Questionnaire*⁴⁰. Este cuestionario fue un intento de aportar al ámbito académico un instrumento de investigación fiable y válido. Sirvió de ayuda en la evaluación del fenómeno en otros países que comenzaban a interesarse por su incidencia en los centros educativos y en Noruega permitió la comparación de resultados en estudios longitudinales.

En el campo de la intervención educativa, el cambio más significativo a lo largo de estos años ha sido el paso de una visión reducida dirigida a poner fin a la violencia generada desde problemas particulares y considerada como hecho aislado, a otra visión de carácter preventivo dirigida a ayudar a los alumnos a no recurrir a la violencia en situaciones de conflicto. La evaluación de las primeras acciones puso de manifiesto que el problema del maltrato entre iguales en las escuelas se abordaba de forma superficial, sin atender a las causas y contextos en los que se producían estos hechos, por lo que sus resultados fueron muy pobres. Por este motivo se produjo el cambio descrito hacia la articulación de actuaciones favorecedoras de un clima amistoso en la clase, estimulando y asegurando una cultura escolar adecuada que atendiese a las necesidades de cada alumno (Roland, 1995)⁴¹. Sus evaluaciones concluyen que una aproximación amplia, en la que se consideren a la vez varias variables, tiene un efecto más eficaz y duradero que los programas reducidos enfocados en lo puramente psicológico a través de intervenciones individuales.

En esta línea, en el año 1996 se desarrolló el Programa CBR⁴² *Programa Noruego para la Prevención y el Tratamiento de la intimidación en las escuelas*, responsabilidad del Ministerio de Educación y evaluado por el *Centre for Behavioural Research* de la Universidad de Stavanger. Fue un programa nacional destinado a reducir los problemas sociales y emocionales en las escuelas. Se caracterizó por su amplitud, por no estar demasiado centrado en la intimidación para poder prevenir otro tipo de comportamientos problemáticos, pero al mismo tiempo por tener un método específico para abordarla y erradicarla; integrar las actividades previstas en un plan de acción más global que implica a profesores, padres y alumnos; estar asistido por profesionales externos y contar con el apoyo del Ministerio y de sus departamentos locales. Su objetivo principal fue la prevención, abarcando estrategias como el lide-

⁴⁰ Olweus, D. (1986), *The Olweus Bullie/Victim Questionnaire*, Bergen, University of Bergen. Olweus revisó su cuestionario en 1996: Olweus, O. (1996), *The Revised Olweus Bullie/Victim Questionnaire*, Bergen, Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

⁴¹ Roland, E. (1995), *Elevkollektivet*, Oslo, Rebell forlag.

⁴² CBR -Rehabilitación Basada en la Comunidad- es una estrategia vinculada a la idea de rehabilitación que pretende mejorar un servicio implicando a todos los sectores relacionados con el mismo. Su meta es el cambio en la organización, localizando a todos los destinatarios con necesidades al respecto y articulando los recursos, medios y actuaciones a nivel comunitario que sean necesarios. La actuación se plantea desde la comunidad, favoreciendo las decisiones de sus miembros en la medida que sea posible, y contando con el asesoramiento y la previsión de una red profesional involucrada en ella (elaboración propia a partir de la definición dada por Naciones Unidas). Lysack, C. y Kaufert, J. (1994), "Comparando los orígenes e ideologías del movimiento independiente y CBR", *International Journal of Rehabilitation Research*, 17 (3), 231-240.

razgo en el ámbito escolar, estrategias de aprendizaje y de cooperación entre el profesorado, la gestión del aula, la cooperación de los padres y la adaptación de las aproximaciones a la intervención a partir del problema que se trate. Su evaluación contribuyó a determinar qué efectividad tenía cada componente en la reducción de los diferentes tipos de problemas sociales y emocionales.

Entre los estudios más recientes se encuentra el desarrollado por Roland y Galloway (2002)⁴³, que se centra en la medición del factor organizativo de los centros como modelo explicativo de las conductas. Los autores consideran muy simple el modelo clásico de *bullying* relacionado con factores como las características de la víctimas o sus condiciones familiares, así que incluyen en la ecuación la gestión del profesor y la estructura social de la clase. Su metodología es de corte cuantitativo y en las conclusiones se destaca no sólo la importancia de la organización del centro en general, sino de la gestión del aula por parte del profesor en particular, pues la composición de la estructura social del aula está estrechamente asociada al desarrollo en ella de conductas agresivas.

Países Bajos

El sistema educativo de Países Bajos se ha formulado como meta el desarrollo global de todos sus alumnos, tanto en conocimientos como en procedimientos, estrategias y habilidades emocionales, así como en la adquisición de un rol autónomo. Es en este marco en el que hay que entender la campaña *Escuela Segura*, innovación realizada en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria, la formación vocacional y la educación de adultos, y coordinada por los equipos directivos responsables de gestionar la educación por encargo del gobierno. Esta campaña se orientó principalmente a los profesores, personal auxiliar, asesores de formación y profesores de apoyo, y su objetivo fue aunar su trabajo diario para lograr una escuela segura y con un clima saludable. Además, tuvo como pilares básicos el desarrollo del vínculo social entre la comunidad educativa, la elaboración de planes para el tratamiento de los incidentes que se producen en las escuelas, la formación de expertos y la disponibilidad y utilización de recursos seguros en los edificios escolares. Las escuelas debían incluir en su organización una figura de referencia para el tema de la seguridad que rindiese cuentas sobre su política al respecto, y tener uno o más consejeros confidenciales. También se les obligaba a establecer procedimientos para recibir las quejas de los padres y alumnos, así como para elaborar los informes sobre actos punibles de modo que la inspección y las autoridades policiales y legales pudiesen estar puntualmente informadas.

La investigación sobre violencia escolar en Países Bajos está relacionada con la competencia social de los sujetos. Los estudios reflejan que la mera información apenas afecta al comportamiento de los individuos, por lo que se orientó la práctica educativa a que los alumnos hiciesen uso adecuado de sus habilidades sociales

⁴³ Roland, E. y Galoway, D. (2002), "Classroom Influences on Bullying", *Educational Research*, 3 (44), 299-312.

durante la edad escolar, siendo el personal del centro el que les ayudase a consolidarlas dentro del contexto educativo, así como a incorporar la responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia su entorno: aprender a reconocer y expresar los sentimientos, aprender a reconocer y respetar las emociones de otros, aprender a definir los límites propios y a respetar los de los demás, aprender a reflexionar sobre las propias posibilidades de acción y las opciones para desarrollarlas, aprender a razonar sobre las relaciones con los demás y con el entorno y sus consecuencias, y aprender a abordar la presión de los iguales y de los medios de comunicación.

Para poder realizar esta tarea educativa de capacitación personal, se han trabajado especialmente dos habilidades metacognitivas: la reflexión y la comunicación. Éstas son habilidades que pueden ser practicadas en la escuela, dentro y fuera de las clases, pero que requieren la formación adecuada del profesorado. Por este motivo, se ha desarrollado un método reflexivo para profesionales educativos (Prior y Walraven, 1999)⁴⁴.

Otras investigaciones realizadas más recientemente buscan comprender cómo condicionan algunos factores específicos la propia conducta del individuo, para incorporar sus resultados a esta capacitación personal de los alumnos. En este línea se encuentran los investigadores Camodeca y Goossens (2005)⁴⁵, que se centran en el análisis y el conocimiento de las estrategias desplegadas por los individuos ante situaciones conflictivas (represalia, despreocupación o asertividad), ayudando a los niños y jóvenes a considerar cuáles son las más adecuadas en caso de ser implicado, víctima o testigo.

El diseño de estas acciones educativas y de la investigación en Países Bajos parte de la premisa de que los jóvenes pueden jugar un rol activo en la prevención y resolución de la inseguridad dentro y fuera de la escuela, con la convivencia diaria o su participación en los órganos escolares de toma de decisiones.

Portugal

La investigación portuguesa sobre el *bullying* y la violencia escolar es muy reciente, por lo que la publicación científica es escasa. En 1996⁴⁶ se realizó el primer estudio destinado a conocer el perfil del maltrato entre iguales en las escuelas del país. Los datos de los escasos trabajos de investigación provienen del *Programa de Seguridad en la Escuela*, del Gabinete de Seguridad del Ministerio de Educación y de diversos investigadores de ámbito regional o local. Ambas cir-

⁴⁴ Prior, F. y Walraven, G. (1999), *Sociale competentie: zelf leren. Bestellen kan via Publicaties op de APS-Webseite*, Utrecht, Uitgeverij is Sardes.

⁴⁵ Camodena, M. y Goossens, F. A. (2005), "Children's Opinions on Effective Strategies to Cope with Bullying: the Importance of Bullying Role and Perspective", *Educational Research*, 47 (1), 93-105.

⁴⁶ Pereira, B.; Mendoca, D.; Neto, C.; Almeida, A.; Valente, L. y Smith, P. K. (1996), "Facts and Figures of the First Survey on Bullying in Portuguese Schools", *European Conference on Educational Research*, Sevilla, 1996.

cunstances llevan a que la investigación portuguesa carezca de representatividad en sus conclusiones.

En la práctica educativa se han identificado dos tendencias importantes destinadas a trabajar con alumnos absentistas, infancia no escolarizada o con fracaso escolar, al considerar estas situaciones como las causas principales de la violencia en las escuelas. Por un lado, se establece una estrecha colaboración entre las corporaciones policiales y el Gabinete de Seguridad del Ministerio de Educación, articulándose el *Programa de Seguridad en la Escuela* mencionado, cuyos resultados no han sido difundidos y, por otro, se han diseñado un conjunto de medidas pedagógicas. En un principio no existía coordinación entre ambas tendencias, pero la política educativa está trabajando en la integración entre ambas. Aún así, las campañas no abarcan al conjunto del Estado.

Reino Unido

La investigación inglesa sobre el maltrato entre escolares tiene su punto de inflexión en 1989 debido a factores como la gran repercusión en los medios de comunicación de determinados sucesos entre adolescentes, el interés de la comunidad científica por conocer el origen y la evolución del fenómeno y por desarrollar programas de intervención, el dinamismo de la Fundación Gulbenkian en el asesoramiento y apoyo a la investigación⁴⁷ y la inspiración en la intervención noruega que se desarrollaba en los años 80.

En la década de los noventa se realizaron distintos estudios que abordaban el tema desde distintas perspectivas: Hawker y Boulton (1997)⁴⁸ encontraron una conexión entre la intimidación relacional y psicológica con la angustia emocional. Sharp y Smith (1994)⁴⁹ constataron que la mayoría de los estudiantes que habían sufrido intimidaciones en la escuela presentaban niveles bajos de estrés, aunque una cuarta parte de los participantes en el estudio afirmaron lo contrario debido, sobre todo, a la circulación de rumores. Estos autores señalaron el amor propio, el liderazgo en las relaciones sociales y la habilidad para resolver problemas como estrategias valiosas de los alumnos a la hora de comportarse socialmente de forma eficaz, aunque no conlleven la desaparición de posibles intimidaciones. Sutton, Smith y Swettenham

⁴⁷ Entre los estudios apoyados por la Fundación destaca el dirigido por el Dr. Smith, de la Universidad de Sheffield, con una muestra de 6.758 alumnos procedentes de 17 centros de Primaria y 7 de Secundaria, representando a todas las áreas, clases sociales y organizaciones y políticas escolares. En este estudio se utilizó el cuestionario diseñado por Olweus *Bully/Victim Questionnaire*, modificado y adaptado a la edad de los alumnos y a las características culturales de la población inglesa. Whitney, I. y Smith, P. K. (1993), "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools", *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

⁴⁸ Hawker, D. y Boulton, M. (2000), "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: a Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies", *Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

⁴⁹ Sharp, S. y Smith, P. (1994), *Tackling Bullying in Your School*, London, Routledge.

(1999)⁵⁰ encontraron que algunos *abusones* utilizan estrategias de manipulación social pero carecen de la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Myron-Wilson y Smith (1998)⁵¹ pudieron establecer conexiones entre la acción de intimidar, el sufrimiento provocado por acciones intimidatorias y las relaciones personales inseguras, y Eslea y Smith (1998)⁵², tras el seguimiento de algunas de las escuelas de Enseñanza Primaria que participaron en el proyecto de Sheffield, encontraron que se estaba experimentando un ligero y continuo descenso en la intimidación, si bien ésta era más acusada entre los niños que entre las niñas.

En el año 2000 Hawker y Boulton⁵³ realizan una revisión de investigaciones sobre maltrato entre iguales que cobra más importancia debido a la escasez de este tipo de trabajos. En ella realizan un meta-análisis con estudios representativos acerca de la relación entre el maltrato entre iguales y distintas inadaptaciones psicossociales como son la depresión, la soledad, la ansiedad social y la falta de autoestima, publicados todos ellos entre 1978 y 1997. Fruto de esta revisión es la configuración de un fondo científico muy útil en el tratamiento de las víctimas.

En cuanto a líneas de investigación concretas, en estos últimos años se pueden señalar trabajos relevantes como los de Hunter y Boyle. El primero de ellos, publicado en 2002⁵⁴, pretende hacer un análisis de los procesos psicológicos relacionados con la percepción de una situación de acoso y las estrategias desarrolladas por el individuo para solucionarla. La hipótesis de partida supone que la competencia que el individuo se atribuye para dominar esta situación disminuye con el aumento del tiempo de exposición a comportamientos violentos. Empleando una metodología cuantitativa, se aplicó un cuestionario sobre el acoso escolar y la percepción del control de esta situación a una muestra de 348 alumnos y alumnas de Primaria. Los autores comprobaron que los varones controlaban mejor las diferentes situaciones de acoso escolar que sus compañeras y que, a su vez, a mayor edad del entrevistado, mayor percepción y control de las situaciones violentas.

Dos años más tarde, en 2004⁵⁵, y continuando con la línea del estudio anterior, compararon las estrategias desarrolladas por sujetos de diferentes edades, niños y

⁵⁰ Sutton, J; Smith, P.; Swettenham, J. (1999), "Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation", *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 435-449.

⁵¹ Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998), "Parenting and School Bullying", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3), 405-417.

⁵² Eslea, M. y Smith, P. K. (1998), "The Long Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary School", *Educational Research*, 40, 203-218.

⁵³ Hawker, D. y Boulton, M. (2000), "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: a Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies", *Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

⁵⁴ Hunter, S. y Galloway, D. (2002), "Perceptions of Control in the Victims of School Bullying: the Importance of Early Intervention Classroom Influences on Bullying", *Educational Research*, 3 (44), 323-336.

⁵⁵ Boyle, J. y Hunter, S. (2004), "Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74-1, 83-107.

adolescentes, con la intención de conocer las preferencias individuales adoptadas ante situaciones conflictivas desde una perspectiva evolutiva. Al cuestionario empleado anteriormente se le incorporaron las aportaciones de Halstead (1993) con la versión para adolescentes *Ways of coping Checklist*⁵⁶. En este estudio se confirmó que el modelo de las ecuaciones estructurales⁵⁷ era válido para estudiar poblaciones escolares en situaciones de acoso escolar. Los cuatro factores estudiados, deseos, búsqueda de apoyo social, enfoque del problema y evasión, revelaron interesantes asociaciones con las variables sexo, nivel escolar y frecuencia del acoso escolar.

Otro estudio destacable es el realizado por Nabuzoka en 2003⁵⁸, donde se presenta un análisis comparado entre los estudiantes de educación obligatoria de Reino Unido y Zambia. Su metodología consta de una encuesta aplicada a una muestra de 770 estudiantes de Primaria y Secundaria en diferentes centros de Lusaka y Sheffield, utilizando el cuestionario *School Life*⁵⁹. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos lugares según sexo, edad y tipo de comportamiento violento. Pero el hallazgo más interesante desvela que los comportamientos violentos más frecuentes se producen en ambos países a la edad de 13 años. Además, junto a la edad del individuo confluye una característica estructural común a ambos sistemas educativos, el tránsito al nivel superior de educación que se produce a esa edad.

Actualmente, los mejores indicadores de la violencia escolar están disponibles en estadísticas que muestran datos sobre la violencia entre padre-profesor, indicado-

⁵⁶ Halstead, M.; Bennett S. y Cunningham, W. (1993), "Measuring Coping in Adolescents: an Application of the Ways of Coping Checklist", *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (3), 337-344.

⁵⁷ La técnica del modelo de ecuaciones estructurales se considera una extensión de varias técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis factorial, principalmente. Se caracteriza por dos elementos: a) estimación de relaciones de dependencia múltiples y cruzadas, y b) capacidad de representar conceptos no observados en estas relaciones y tener en cuenta el error de medida en el proceso de estimación. Su diferencia más notable respecto a las otras técnicas de análisis multivariante es su capacidad de analizar relaciones para cada subconjunto de variables, y de permitir interrelaciones entre algunas variables de estos subconjuntos. Permiten, además de estimar relaciones múltiples, introducir conceptos o variables latentes al análisis, si estas interrelaciones establecidas fortalecen las correlaciones utilizadas. De esta manera, se pueden realizar estimaciones más precisas. En sus fases, comienza con la definición de un modelo causal teórico el cual se intentará contrastar estadísticamente, y finaliza con una verificación total o parcial del modelo. Toda modificación del modelo inicial lleva forzosamente a la repetición de todo el análisis estadístico, y el proceso de análisis termina cuando se consigue un modelo con un nivel de ajuste, global o parcial, igual o superior al establecido por el investigador.

⁵⁸ Nabuzoka, D. (2003), "Experiences of Bullying-Related Behaviours by English and Zambian Pupils: a Comparative Study", *Educational Research*, 45 (1), 95-109.

⁵⁹ *School Life Questionnaire* es un instrumento del Australian Council for Educational Research diseñado para valorar la calidad de distintos aspectos de la vida escolar, yendo más allá de los resultados entendidos como rendimiento académico. Por eso aborda la evaluación de actitudes hacia el aprendizaje y variables de tipo afectivo, como las actitudes hacia el profesorado y otros compañeros. Consiste en una escala de Likert a través de la cual los alumnos deben mostrar su acuerdo sobre una serie de declaraciones. <http://www.acer.edu.au/slq/primary.html>

res de exclusión social y de maltrato entre compañeros. Estos datos no provienen de investigaciones realizadas por organismos públicos, sino por investigadores independientes.

En relación con la intervención educativa, destacar que todas las escuelas participaron en el diseño de una política general sobre la intimidación, aunque partiendo de planteamientos diferentes a la hora de erradicar el maltrato entre compañeros:

- Enfoques articulados en las áreas curriculares destinados a aumentar la concienciación, conseguir un mayor apoyo por parte de los estudiantes hacia sus compañeros amenazados y aprender a gestionar las relaciones.
- Trabajo durante el recreo y el tiempo libre, aumentando las oportunidades de hacer amistades y mejorando el entorno del patio de recreo.
- Actividades con un alumno o un grupo (cursillos de reafirmación personal, apoyo entre compañeros).

Además de estas intervenciones en los centros educativos, existe una amplia red implicada en la elaboración de proyectos de convivencia y lucha contra el acoso escolar. Algunos de los más representativos son:

- CHILDLINE, un teléfono de ayuda para niños que en dos ocasiones ha establecido una línea especial para la intimidación (*Bullying Line*).
- KIDSCAPE⁶⁰, autores de un material específico y de la celebración de conferencias sobre la intimidación y la seguridad del niño en general.
- POLICE RESEARCH GROUP, que ha evaluado sus intervenciones en dos escuelas de Londres y Liverpool y publicado como resultado *Preventing School Bullying: Things You Can Do*⁶¹.
- El Instituto Roehampton de Londres, con H. Cowie de la Universidad de Surrey, ha investigado el apoyo entre compañeros contra la intimidación dando lugar al *Peer Support Network*⁶², dentro del programa Peer Support⁶³, junto a un manual para profesores⁶⁴.
- La Escuela Goldsmith, coordinadora del proyecto en la Acción CONNECT de Capacitación y Movilidad de los Investigadores de la UE sobre la Intimidación y la Exclusión Social.

⁶⁰ Organización inglesa dedicada a prevenir el bullying y el abuso sexual infantil. Tiene enlaces interesantes como *Anti-bullying Alliance*, que detalla más de 50 organizaciones del Reino Unido. La presentación está en diferentes lenguas: árabe, bengalí, chino, farsi, hindi, panjabi, ruso, turco, urdú y yoruba.

⁶¹ Home Office Police. Policy Directorate. Police Research Group. *Preventing School Bullying: Things You Can Do*. Disponible en <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/prgpdfs/scbullbf.pdf>

⁶² http://peersupport.ukobservatory.com/psia/PeerPrc_38.htm

⁶³ Cowie, H. y Hudson N. (2005), "Peer Support: a Strategy to Help Bystanders Challenge", *School Bullying*, Guildford, University of Surrey, NAPCE.

⁶⁴ Cowie, H. y Wallace, P. (2000), *Peer Support in Action*, London, Sage.

- La UNIDAD CONTRA LA INTIMIDACIÓN⁶⁵ en Gales, creada por Delwyn y Tattum⁶⁶, que ha editado varios libros y vídeos.

Desde 1994 existe un programa nacional de prevención e intervención que se llama *Don't Suffer in Silence* (Departamento de Educación y Destrezas) que ha dado unos resultados muy positivos. Es un programa dirigido a alumnos, padres y profesores, que aporta orientaciones para detectar e intervenir en casos de *bullying*. También existen leyes que abordan esta temática, y es objeto de debate la posibilidad de que los padres de los alumnos paguen multas en caso de que sus hijos manifiesten alguna conducta violenta en los centros escolares.

Por otro lado, la información a toda la comunidad educativa es sumamente abundante. A modo informativo, el Gobierno ha diseñado más de 10 páginas Web dirigidas a aportar la información necesaria. La implicación en los programas de convivencia no deja fuera a ninguna administración pública, aunque su diseño es específico para cada centro educativo o región concreta. En ellos se incorporan medidas para mejorar la situación de los alumnos en aspectos como el fracaso escolar, las conductas poco afectivas, la exclusión social y el absentismo. Además, el Gobierno está realizando campañas de prevención e intervención contra el llamado *cyberbullying* a través de una página con información muy completa y con enlaces relacionados.

Por su parte, Escocia cuenta con un sistema educativo independiente en el que la implicación de los gobiernos central y local en la lucha contra la violencia escolar ha tenido una importante respuesta en las escuelas. Este respaldo ha estado motivado por la eficacia en el diseño de la política de investigación sobre este fenómeno, la producción de materiales y recursos, la capacitación y apoyo al profesorado y la introducción de medidas de erradicación de la intimidación en todas las escuelas del país.

Acompañando a estas medidas de carácter general también se ha fomentado que las escuelas diseñen sus propias políticas, adaptándose a sus circunstancias y necesidades.

En 1988 el Ministerio Escocés realizó la primera investigación sobre intimidación en las escuelas⁶⁷. Adoptando el marco teórico y la metodología noruegas, se

⁶⁵ *Countering Bullying Unit*, en el Instituto de la Universidad de Gales. Esta Unidad ha contado con la ayuda continuada de la Fundación Gulbenkian.

⁶⁶ Delwyn Tattum tiene una reputación internacional en el estudio del *bullying* en las escuelas, que se remonta a hace casi 20 años. Editó el primer libro sobre *bullying* en el Reino Unido: David A. Lane (1994), *Bullying in Schools*. En 1996 creó el *National Resource Centre for the Study of Bullying at the UWIC Cyncoed* (Centro Nacional de Recursos para el estudio del *bullying* en la Universidad de Gales). Por su parte, Eva Tattum ha acompañado a su marido en sus actuaciones y estudios, pero se ha dirigido sobretudo a las escuelas de Primaria. En 2003 escribieron *Bullying: a positive response, 2003-Advice for parents, Governors and Staff in Schools*, partiendo de la campaña nacional contra el *bullying* desarrollada en 1992 y poniendo al día los conocimientos, analizando la respuesta legislativa y las posibilidades que aportan las tecnologías en su prevención. En definitiva, expone maneras positivas de abordar y reducir el *bullying* en las escuelas.

⁶⁷ Mellor, A. (1990), *Bullying in Scottish Secondary Schools*, Edinburgh, Scottish Council Research in

constató que los resultados escoceses eran muy parecidos a los aportados por el Profesor Olweus. Pero la investigación escocesa, además de tener una función diagnóstica, ha servido para realizar una evaluación de las intervenciones realizadas en los centros y constatar que en algunas escuelas se estaba consiguiendo contener el nivel de maltrato entre iguales. A la vista de estos resultados, se enunciaron tres requisitos para que una política fuese efectiva: *Aceptación y reconocimiento de la existencia del fenómeno*, las escuelas deben ser honestas y admitir que existe la intimidación; *Franqueza*, ofreciendo oportunidades a los estudiantes para que se manifiesten sinceramente; e *Implicación y Participación*, si toda la comunidad educativa participa en el diseño de las políticas contra la intimidación tendrán un interés real en que éstas sean efectivas.

Bajo estos postulados se elaboraron los primeros materiales y recursos por parte del Consejo escocés de Investigación educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Glasgow, y el Departamento de Educación del Ministerio Escocés. *Action Against Bullying* (1992)⁶⁸ estaba dirigido a los directores de los centros educativos y fue distribuido en todas las escuelas de Escocia. Posteriormente se extendió a los centros educativos de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, llegando incluso a otros países como Nueva Zelanda, Australia y Canadá.

Tras la buena acogida del *Action Against Bullying* (1992) se tomó la decisión de crear una *Iniciativa contra la Intimidación en la Escuela Escocesa* (SSABI), para ofrecer asesoramiento, información y cursos de capacitación a los profesores y a las autoridades educativas que estuviesen desarrollando iniciativas propias en sus centros y realizar, así, estudios con el fin de elaborar material de ayuda.

En los tres años posteriores se financiaron cuatro nuevos trabajos⁶⁹. *Supporting Schools Against Bullying* (1993) estaba destinado a implicar a las familias y el personal no docente en la solución del problema. Los folletos *Let's Stop Bullying* (1994 y 1995) iban dirigidos a los jóvenes y a sus padres, acompañados de una película que el Departamento de Educación distribuyó también a las televisiones escocesas.

Como parte de una serie de materiales formativos, *Focus on Bullying* fue diseñado para orientar a los consejos escolares sobre cómo desarrollar una política de erradicación del *bullying* en la escuela. En él se señalaba que "reconocer que existe la intimidación no tiene porqué perjudicar a su escuela, sino que es un paso inicial positivo y necesario".

Education.

⁶⁸ Johnstone, M.; Munn P. y Edwards L. (1993), *Action Against Bullying*, Edinburgh, SCRE.

⁶⁹ Scottish Council For Research in Education (1993), *Supporting Schools Against Bullying*, Edinburgh: SCRE.

Scottish Council For Research in Education (1994), "Focus on Bullying" en *Focus*, 4 HMSO.

Scottish Office Education Department (1994), *Let's Stop Bullying-Advice for Young People* HMSO.

Scottish Office Education Department (1995), *Let's Stop Bullying-Advice for Families* HMSO.

En febrero de 1998 se puso en funcionamiento el *Childline Scotland*, una línea telefónica gratuita destinada al consejo y a la orientación de niños y jóvenes en situación de peligro. Como línea específica se creó el *Bullying Helpline*, una línea telefónica de ayuda gratuita y confidencial a cualquier niño o joven con problemas relacionados con la intimidación en la escuela. Esta línea está financiada de forma particular, aunque también cuenta con la ayuda de la Administración pública.

Suecia

Suecia aborda el problema de la violencia en el contexto escolar de forma integral. De hecho, la Ley de Educación sueca establece que las escuelas deben trabajar activamente en la prevención de todo tipo de comportamientos violentos que se puedan producir en los centros educativos, diseñando planes de acción contra la violencia y el maltrato entre iguales, y responsabilizando directamente a los directores de los centros. En la práctica, todas las escuelas cuentan con estos planes, que son evaluados de forma periódica.

En la implementación de estas actuaciones destaca la importancia de la cooperación entre toda la comunidad educativa y otros estamentos sociales, como puede ser la policía, sobretudo en los casos de escuelas con un alto índice de maltrato entre iguales (Lindström y Campart, 1997)⁷⁰. Como principio básico de actuación se afirma que “cuanto más se haga para prevenir las formas menos serias de violencia, hay más posibilidad de prevenir, al mismo tiempo, la violencia de naturaleza más seria”.

En relación con la investigación, Farrington señalaba en 1993⁷¹ la necesidad de fundamentar los planes de acción de los centros en teorías debidamente contrastadas, además de evaluarlos de forma científica y sistemática con el fin de determinar en qué aspectos son exitosos, qué medidas han tenido un efecto más significativo, sus resultados a medio y largo plazo, e informar a la comunidad educativa del tipo de violencia presente en las escuelas. En el año 2000⁷² este mismo autor hace hincapié en la importancia de identificar los factores que incrementan el riesgo de comportamientos violentos en diferentes grupos, para diseñar programas cuyo objetivo sea detectarlos tanto en los agresores como en las víctimas. Esta aproximación al factor de riesgo conllevaría una reducción simultánea de los niveles de violencia entre ambos y, en consecuencia, de la violencia en las escuelas.

⁷⁰ Lindström, P. y Campart, M. (1997), "Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva", *Revista de Educación*, 313, 95-119.

Lindström, P. y Campart, M. (1997a), "Brimades et violence dans les écoles suédoises", *Revue Française de Pédagogie*, 123, 79-91.

⁷¹ Farrington, D. P. (1993), "Understanding and Prevention Bullying", *Crime and Justice: A Review of Research*, 17, 351-458.

⁷² Farrington, D. P. (2000), "Explaining and Preventing Crime: the Globalisation of Knowledge", *Criminology*, 38 (1), 1-24.

Estados Unidos

En los años 70 Estados Unidos ya consideraba la violencia escolar como uno de sus problemas educativos más preocupantes. En 1985, la Liga Nacional de Ciudades señaló, a partir de un estudio diagnóstico realizado en 700 centros del país, que este tipo de violencia estaba aumentando, volviendo a ponerlo de manifiesto en la década de los 90.

Desde finales de los años 80 aparecieron muchos estudios causales sobre la conducta agresiva infantil, pero los trabajos referidos al *bullying* eran escasos. Paulatinamente fueron apareciendo investigaciones centradas en la descripción de este fenómeno en las escuelas americanas (Hoover, Oliver y Hazler, 1992⁷³; Morrison, Furlong y Smith, 1994⁷⁴) y en poner de relieve sus consecuencias en el desarrollo evolutivo de las personas víctimas del *bullying* en su infancia (Eron, Huesman, Dubow, Romanoff y Yarmel, 1987⁷⁵).

La consideración de la violencia en el entorno escolar en Estados Unidos presentó en su inicio una diferencia sustancial respecto a Europa. Hasta bien entrados los años noventa se abordaban las conductas delictivas de los estudiantes tales como posesión de armas, acoso sexual e incluso el asesinato. Por este motivo, los estudios versaban sobre estudiantes considerados delincuentes en potencia o declarados, siendo la escuela el mero escenario de estas conductas delictivas, sin entrar en más valoraciones.

Con el cambio de siglo se ha configurando una nueva línea de trabajo, convergente con las trayectorias seguidas por los países europeos. Los protagonistas de las conductas agresivas se consideran miembros de la comunidad educativa a la hora de investigar e intervenir en este fenómeno. Como ejemplo de estos nuevos planteamientos se encuentra el estudio comparativo realizado por Isernhagen y Harris (2003)⁷⁶, cuyo objetivo es verificar la existencia del fenómeno de acoso escolar en el espectro estudiantil y, sobre todo, las diferencias conductuales según la variable sexo.

Aunque los estudios elaborados en el contexto estadounidense desde esta nueva perspectiva aún no permiten establecer relaciones causales entre las variables que influyen en el comportamiento agresivo y la probabilidad de que produzcan episodios de violencia en los centros educativos, sí se pueden apuntar algunas conclu-

⁷³ Hoover, J. H.; Oliver, R. y Hazler, R. J. (1992), "Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA", *School Psychology International*, 13, 5-16.

⁷⁴ Morrison, G. M.; Furlong, M. J. y Smith, G. (1994), "Factors Associated with the Experience of School Violence Among General Education, Leadership Class, Opportunity Class and Special Day Class Pupils", *Journal of Education and Treatment of Children*, 17, 356-369.

⁷⁵ Eron, L. D.; Huesmann, R. L.; Dubow, E.; Romanoff, R. y Yarmel, P. W. (1987), "Childhood Aggression and Its Correlates over 22 Years", *Childhood Aggression and Violence*, New York, Plenum.

⁷⁶ Isernhagen, J. y Harris, S. (2003), "A comparison of 9th and 10th Grade Boys' and Girls' Bullying Behaviors in two States", *Journal of School Violence*, 2-2, 67-80.

siones interesantes. Si la sociedad exige a sus integrantes que encuentren soluciones a las situaciones que se les presentan en los distintos contextos sociales en los que participan, las conductas violentas son consideradas como respuestas erróneas del individuo a dichas demandas. Espelage *et al.* (2003)⁷⁷ analizan la asociación entre la popularidad y los comportamientos de intimidación. La hipótesis principal del trabajo hace hincapié en la idea de que los estudiantes de grado medio deciden comportarse como intimidadores en las relaciones con sus compañeros a fin de integrarse o permanecer en el grupo de iguales. La autora demuestra la relación directa entre intimidación y popularidad, ya que muchas veces los agresores son los estudiantes más populares y educados y poseen una gran red de amigos. De esta correlación dedujo que cuanto más agresivo era el comportamiento del individuo, mayor aceptación encontraba en el grupo. El deseo de un individuo de ser aceptado entre sus compañeros e integrarse en el grupo de pares le impulsa a realizar actos violentos, es decir, aspira a ser reconocido a cualquier precio.

Blye *et al.* (2003)⁷⁸ corroboran la hipótesis de que los modelos de identidad asociados al sexo, en este caso el de masculinidad, condicionan el comportamiento del individuo. En consecuencia, todas las prácticas agresivas asociadas al modelo hegemónico masculino se modificarían con el aprendizaje de prácticas alternativas, redundando así en la mejora de las relaciones interpersonales.

Cottle (2004)⁷⁹ critica en su ensayo el modelo actual de sociedad estadounidense, que mantiene a los padres voluntaria o involuntariamente ocupados y separados de sus hijos demasiado tiempo, y demuestra que la ausencia continuada de los progenitores en la vida de los hijos está en el origen de la aparición de conductas agresivas. Según Cottle, la tristeza originada por dicha ausencia produce una distorsión en la percepción de las relaciones interpersonales y da lugar al aprendizaje de la individualidad como estrategia para paliarla, potenciando ambos procesos la agresividad.

Unnever y Cornell (2003)⁸⁰ abordan el problema del clima escolar. El trabajo evalúa la naturaleza de las actitudes violentas y el grado de consentimiento de los estudiantes hacia el *bullying*. Algunas de las variables analizadas son el sexo, la situación socioeconómica y el nivel educativo de los alumnos. Los autores comprobaron que los estudiantes sostenían, en un porcentaje elevado de casos, que ni los compañeros de clase ni los profesores mediaban ante situaciones de acoso escolar, lo que les lleva a concluir que en los centros educativos prevalece una cultura del *bullying* que debería tenerse en cuenta a la hora de determinar las medidas encaminadas a prevenirlo. El acoso escolar es una realidad en la vida

⁷⁷ Espelage, D.; Holt, M. K. y Henkel, R. R. (2003), "Examination of Peer Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence", *Child Development*, 74, 205-220.

⁷⁸ Blye, W. F. *et al* (2003), "Tangle of Trouble: Boys, Masculinity and Schooling, Future Directions", *Educational Review*, 55-2, 119-133.

⁷⁹ Cottle, T. (2004), "Feeling Scared. Safety in the schools", *Educational Horizons*, 83-1, 42-54.

⁸⁰ Unnever, J. y Cornell, D. (2003), "The Culture of Bullying in Middle School", *Journal of School Violence*, 2-2, 5-27.

diaria de los estudiantes. Más de un 80% de chicos y chicas observaron algún tipo de acoso en sus escuelas, por ello es necesario conocer su incidencia real a la hora de determinar las intervenciones requeridas.

2.2. Organización de las administraciones nacionales de los países europeos responsables de la intervención sobre la violencia en el entorno escolar

La Unidad Española de Eurydice, a través de la Red Eurydice, realizó una consulta en noviembre de 2006 sobre la existencia de Departamentos o cuerpos con funciones similares que dentro de las Administraciones educativas estuviesen relacionados con la convivencia escolar y la prevención de la violencia, para poder conocer cómo se plantea esta cuestión dentro de la administración y la política educativa. Esta consulta fue respondida por 6 países participantes en la Acción CONNECT de 2000, 6 países de los 10 incorporados a la Unión Europea en 2004, y por Islandia.

En general, los países que respondieron a la consulta cuentan con departamentos ministeriales u organismos públicos estrechamente vinculados con las tareas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia. Los departamentos desde los que se abordan estas cuestiones, como se expone a continuación, son muy variados:

- Desde una administración educativa, considerándola como una cuestión prioritaria (Austria, Hungría, Italia, Letonia, Malta, Finlandia).
- Desde otro tipo de administraciones, lo que le confiere un carácter diferente (Reino Unido, República Checa, Lituania, Polonia).
- Desde un enfoque propio del país en el que, a pesar de contar con la administración, no se aclara cuál (Países Bajos, Suecia).
- Países que dicen no contar con una administración de referencia que se encargue de desarrollar programas o investigaciones al respecto (Islandia).

Los países que abordan la cuestión desde la Administración educativa lo hacen considerando que la convivencia es un tema prioritario en los centros educativos y, por ello, implican a organismos como la Dirección de Educación General y la Planificación educativa (Austria), el Centro de Examen y Evaluación nacional (Hungría), el Departamento de Educación del Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (Italia), la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación General (Letonia) o el Departamento de Servicios Académicos (Malta). En Finlandia no existe ninguna unidad especializada encargada de regular la convivencia escolar dentro del Ministerio de Educación, pero se diseñan programas y proyectos siempre que se plantea la cuestión,

siendo el Ministerio de Educación el que designa equipos especiales para su desarrollo.

Sus funciones abarcan desde la coordinación de programas de prevención de la violencia y la realización de proyectos para el aprendizaje social y el control del clima escolar, hasta el mantenimiento, evaluación e inspección de la intervención educativa, garantizando su calidad. Para ello, realizan encuestas, informes e investigaciones cuyo objeto gira en torno a la seguridad escolar o los modelos saludables de centros escolares.

Buenos ejemplos son el programa *Una escuela amable para los niños* (2005), puesto en marcha gracias a la cooperación entre el Ministerio de Asuntos Familiares e Infantiles y el Ministerio de Educación y Ciencia de Letonia, o la creación de centros de recursos y de información, la instauración de foros en Internet o la habilitación de espacios de reunión como el Foro de la Asociación Nacional de Formación del Profesorado Kurt Lavin, en Hungría. En el caso de Italia, se han creado bases de datos con proyectos sobre violencia escolar y malestar juvenil estrechamente relacionados con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales o la atención al alumnado inmigrante. En cuanto a Malta, en el Servicio de Intervención, Prevención y Formación del Ministerio de Educación se integran distintas Unidades que trabajan en equipo, la Unidad de protección del menor, la Unidad *antibullying* y la Unidad de estupefacientes.

El segundo bloque de países contempla el fenómeno de la violencia en la escuela desde una perspectiva más plural, en la que participan departamentos u organismos de distinto tipo, no sólo educativos. El Reino Unido, la República Checa, Lituania y Polonia enfocan la cuestión desde el Departamento de Educación y Destrezas, el Departamento de Fenómenos Socio-patológicos, el Departamento de Socialización Infantil y Juvenil o el Departamento de Juventud y Atención, respectivamente.

Entre las tareas que desempeñan tales cuerpos está la investigación de políticas e iniciativas sociales que fomenten la creación de una atmósfera donde sea posible el aprendizaje y se dé el equilibrio psíquico, social, sanitario y moral necesario para el alumnado, el diseño de estrategias de prevención de fenómenos socio-patológicos (*bullying*) o la generación de legislación sobre el uso del tiempo libre.

Desde el año 2001 la República Checa ha implantado programas sociales para la prevención de la violencia entre los jóvenes, complementarios a los programas escolares de prevención en colegios de Educación Infantil y Educación Básica. En Lituania, las medidas se centran en la formación de los docentes mediante la organización de seminarios y cursos, y en la oferta de recursos didácticos. Desde 2005 y hasta 2007, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación y Ciencia han desarrollado conjuntamente un Programa Nacional de Prevención de la violencia contra los niños y de Asistencia, con políticas de prevención que abarcan aspectos tan distintos como la

implantación de la cultura de la seguridad en las escuelas, la prevención de la delincuencia y del VIH, entre otros.

Por último, Países Bajos y Suecia no entran en las categorías de análisis anteriores por la peculiaridad de sus políticas al abordar el tema. En el caso de Suecia, es la Ley del Entorno Laboral la que regula el clima escolar en los centros públicos. También han aprobado una Ley en contra de la discriminación y otros tratos degradantes contra los niños y escolares, y cuenta con cinco Defensores destinados a erradicar cualquier tipo de discriminación.

El caso de los Países Bajos también es un tanto singular porque la responsabilidad recae sobre cada centro escolar. La coordinación y el fomento de un clima escolar seguro se lleva a cabo a través del apoyo económico a las medidas de lucha contra el *bullying*, la creación de una página Web interactiva y el establecimiento de una línea de atención telefónica con la que poder atender aquellos casos de mayor gravedad.

Para finalizar, en Islandia no se conoce administración alguna que se encargue de desarrollar programas o investigaciones al respecto.

3. GLOSARIO DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR

En este epígrafe se presentan las distintas instituciones públicas y privadas que han aparecido a lo largo del capítulo, con el objeto de facilitar al lector la identificación y localización de las mismas en su lengua original.

Universidad de Bergen (Noruega) - *Universitetet i Bergen* (Norsk)

Unidad de Estudios de la Familia y la Escuela de la Escuela Goldsmiths (Universidad de Londres) - *Goldsmiths College Unit for School and Family Studies* (University of London)

Observatorio Europeo de la Violencia Escolar de la Universidad Victor Segalen (Burdeos) - *Observatoire Européen de la Violence Scolaire de la Université Victor-Segalen* (Bordeaux)

Consejo Regional de Aquitania (Francia) - *Conseil régional d'Aquitaine* (France)

Ministerio de Educación Nacional (Francia) - *Ministère de l'Éducation nationale* (France)

Universidad Victor Segalen Burdeos 2 (Francia) - *Université Victor-Segalen, Bordeaux 2*

Fundación Internacional Yehudi Menuhin - *International Yehudi Menuhin Foundation*

Centro para la Promoción de la Salud (Finlandia) - *Centre for Health Promotion (Finland)*

Comuna de Turín (División Juventud) - *Comune de Torino (Settore Gioventù)*

Universidad Aberta - *Universidade Aberta*

Escuela Goldsmiths (Reino Unido) - *Goldsmiths College (United Kingdom)*

Universidad de Londres (Reino Unido) - *University of London (United Kingdom)*

Universidad de Surrey-Roehampton (Reino Unido) - *University of Surrey Roehampton, (United Kingdom)*

Autoridad de Educación local (Reino Unido) - *Local Education Authority (United Kingdom)*

Sociedad Real de Medicina (Reino Unido)- *Royal Society of Medicine (United Kingdom)*

Sociedad Psicológica Británica (Reino Unido) - *British Psychological Society (United Kingdom)*

Foro de Educación y Apoyo Familiar (Reino Unido) - *The Peer Support Forum (United Kingdom)*

Sociedad Nacional para la prevención de la crueldad contra los niños (Reino Unido) - *National Society for the Prevention of Cruelty to Children (United Kingdom)*

Instituto de Investigación y Experimentación educativas (Italia) - *L'IRRSAE -Istituto Regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi- (Italia)*

Ministerio de Educación e Investigación (Noruega) - *Utdannings - og Forskningsdepartementet (Norsk)*

Ministerio de Infancia y Asuntos familiares (Noruega) - *Ministry of Children and Family Affairs (Norway)*

Consejería provincial de Educación (Austria) - *Bildungsamt des Landes (Österreich)*

Escuela Laagberg (Wolfsburg) - *Laagberg-Schule (Wolfsburg)*

Ministerio del Interior (Austria) - *Bundesministerium für Inneres (Österreich)*

Ministerio de Justicia (Austria) - *Bundesministerium für Justiz (Österreich)*

Ministerio de sanidad y Mujer (Austria) - *Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (Österreich)*

Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura (Austria) - *Bildungsministerium. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)*

Agencia de Supervisión del Trabajo (Dinamarca) - *Work Supervision Agency (Denmark)*

Centro de Investigación comportamental (Universidad de Stavanger) - *Centre for Behavioural Research (Universitetet i Stavanger)*

Departamento de Educación y Habilidades (Reino Unido) - *Department for Education and Skills (United Kingdom)*

Consejo Escocés de Investigación educativa (Reino Unido)- *Scottish Council for Research in Education (United Kingdom)*

Facultad de Educación (Universidad de Glasgow) - *Faculty of Education (University of Glasgow)*

Departamento de Educación Escocés (Reino Unido) - *Scottish Education Department (United Kingdom)*

Liga Nacional de Ciudades (EE.UU.) - *National League of Cities (USA)*

Dirección de Educación General y la Planificación Educativa (Austria) - *Directorate for General Education, International Education and Educational Planning (Austria).*

Centro de Examen y Evaluación nacional (Hungría) - *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (Magyar Köztársaság)*

Departamento de Educación del Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (Italia) - *Departamento di Educazione, Ministero di Educazione, Università e Ricerca (Italia)*

Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación General (Letonia) - *State Agency for Quality Evaluation in General Education (Latvia)*

Departamento de Servicios Académicos (Malta) - *Department of Student Services (Malta)*

Ministerio de Asuntos Familiares e Infantiles (Letonia) - *Ministry for Children and Family Affairs (Latvia)*

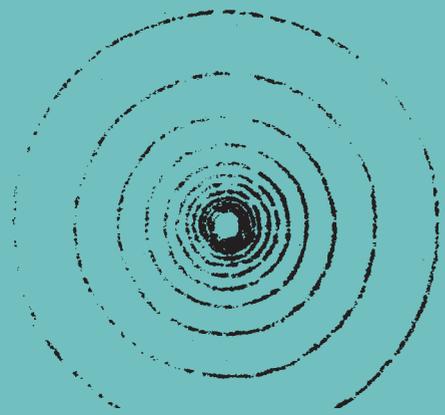
Ministerio de Educación y Ciencia (Letonia) - *Ministry of Education and Science (Latvia)*

Foro de la Asociación Nacional de Formación del Profesorado Kurt Lavin (Hungría) - *Kurt Lavin alapítvány (Magyar Köztársaság)*

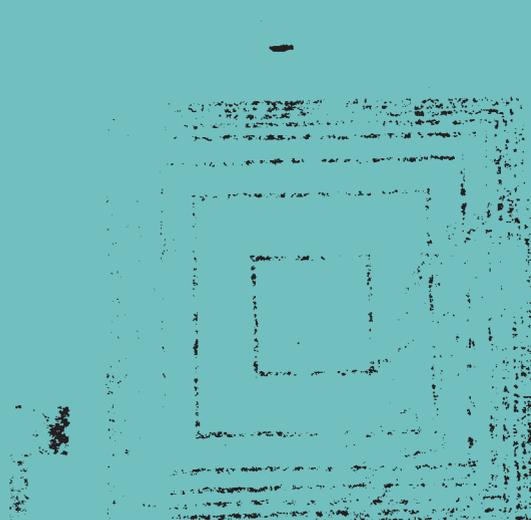
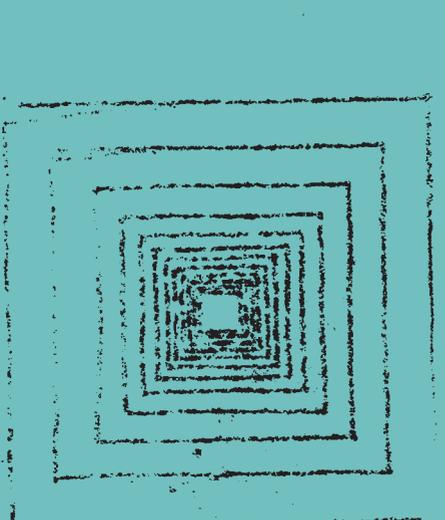
Departamento de Fenómenos Socio-patológicos (República Checa) - *Socio-Pathological Phenomena Prevention Department (Czech Republic)*

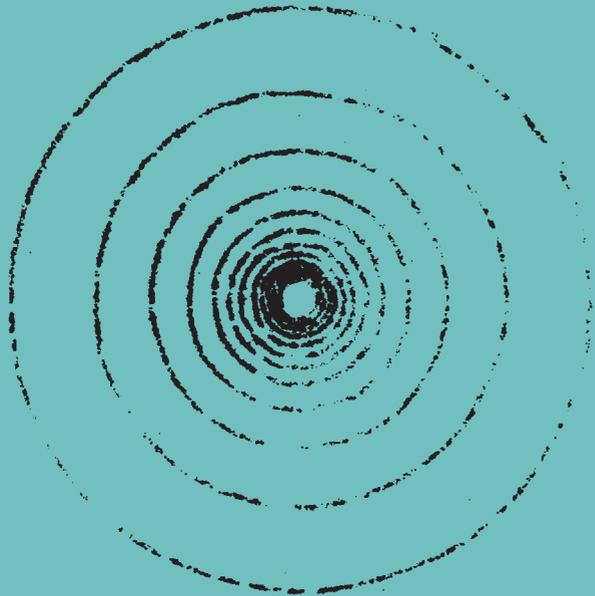
Departamento de Socialización Infantil y Juvenil (Lituania) - *Department of Children and Youth Socialisation (Lithuania)*

Departamento de Juventud y Atención (Polonia) - *Youth and Care Department (Poland)*



La violencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para conocer la incidencia y las características de este fenómeno





La violencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para conocer la incidencia y las características de este fenómeno

Como ya ha quedado suficientemente expuesto, la violencia en el entorno escolar es un fenómeno que actualmente se encuentra entre las principales preocupaciones relacionadas con la Educación en las instituciones políticas y educativas de muchos países europeos. En ese contexto se han descrito las principales acciones desarrolladas por la Unión Europea y por cada uno de los países, dirigidas principalmente a conocer la situación e intervenir en ella. Siendo España un Estado miembro y de pleno derecho de la Unión Europea, se ha decidido profundizar más en su caso, debido a que el sistema educativo español es el referente inmediato y el contexto de este trabajo.

España inició el estudio de la violencia escolar más tarde que los países pioneros y, desde entonces, también constata que es un problema considerado relevante en los ámbitos político y académico. Por esta razón, existen ya numerosos trabajos e informes realizados con el fin de arrojar luz sobre las sombras que proyecta la violencia en el entorno escolar español.

En este capítulo se presentan, en primer lugar, los informes que describen una panorámica general en el conjunto del país y, a continuación, los elaborados a petición de las administraciones autonómicas o por alguno de sus organismos, como el Defensor del Pueblo, los Consejos Escolares autonómicos o las propias Consejerías de Educación. La mayoría de ellos se han ocupado de sondear el estado de la convivencia en los centros educativos españoles, pero también han servido de nexo de unión entre el ámbito social y el educativo. A través de ellos entran en escena nuevos agentes sociales cuya preocupación no es comprender la violencia sólo como objeto de estudio, sino tomar medidas a nivel político y social a tenor de los resultados. El Informe del Defensor del Pueblo elaborado en 2000 puso por primera vez sobre la mesa un problema de la escuela con el fin de analizarlo desde el conjunto de la sociedad. Desde entonces, muchas de las administraciones educativas autonómicas actuaron de forma similar, traspasando la frontera de lo educativo para convertirlo, también, en una preocupación social.

El capítulo se cierra mostrando las líneas de investigación españolas en torno a la promoción de la convivencia y el estudio de la violencia en el ámbito escolar, destacando la labor realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

1. INFORMES DE ÁMBITO NACIONAL

Numerosas instituciones españolas han elaborado informes que tienen por objeto el estudio de la violencia que se produce en el entorno escolar y que deteriora la convivencia deseable en los centros docentes. En este apartado se deja constancia de los informes más conocidos, aunque son diferentes en cuanto a su naturaleza y objetivos, rigor metodológico y relevancia en la sociedad:

- *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* (2000, actualizado en 2006). El Defensor del Pueblo-UNICEF.
- *Violencia entre compañeros en la escuela* (2005). Centro Reina Sofía.
- *Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España* (2007). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

1.1. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (2000). Defensor del Pueblo-UNICEF¹

La Comisión de Educación del Parlamento solicitó en 1998 a la Oficina del Defensor del Pueblo la elaboración de un informe sobre la violencia escolar. Este trabajo fue realizado en colaboración con el Comité Español de UNICEF, dando lugar en 2000 a la publicación conjunta de un estudio de ámbito nacional acerca de las agresiones entre iguales con abuso de poder en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Entre sus principales objetivos se encontraban:

- Contribuir al proceso de concienciación y sensibilización contra la violencia escolar.
- Proporcionar a la comunidad educativa una descripción objetiva y rigurosa de la problemática.
- Impulsar y facilitar futuras tareas de investigación en esta materia.

¹ Defensor del Pueblo (2000), *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, elaborado por Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Hierro, L.; Fernández, I.; Gutiérrez, H. y Ochaíta, E. por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

La muestra se constituyó con 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria, elegidos atendiendo a tres variables: contexto poblacional (urbano-rural), titularidad (pública-privada) y distribución proporcional en las diferentes Comunidades Autónomas. En total se encuestó a 3.000 estudiantes, diez alumnos y alumnas por centro, la mitad chicos y la mitad chicas. Los jefes de estudios también formaron parte de la muestra.

Los resultados se agruparon en dos categorías, en función de los sujetos participantes en el estudio: alumnado y profesorado.

Las conclusiones a las que se llegaron a partir de las encuestas realizadas a los alumnos son las siguientes:

- La incidencia de agresiones por abuso que los estudiantes declaran haber presenciado es superior al número de agresiones que afirman haber recibido o protagonizado como agresores. Por su parte, el profesorado declara mayor cantidad de abusos entre escolares que la reconocida por los propios estudiantes. No obstante, en ocasiones, el alumnado comunica la existencia de conflictos un mayor número de veces que el profesorado.
- En los centros docentes de secundaria tienen lugar todos los tipos de maltrato, si bien la incidencia de cada uno varía. Se constata que existe una relación inversa entre el grado de incidencia de los distintos tipos de maltrato y su gravedad y, por ello, los malos tratos de tipo verbal son los más frecuentes. Así, se produce un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar) y, con porcentajes claramente inferiores, obligar a otro a hacer cosas que no desea, el acoso sexual y la amenaza con armas.
- Los alumnos que se declaran víctimas son menos que quienes se confiesan agresores en las categorías menos graves (exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y directa). Sin embargo, en las categorías restantes son menos los escolares que admiten ser agresores (amenazas con armas, acoso sexual, etc.).
- Los malos tratos están protagonizados mayoritariamente por compañeros de la misma clase, con la única excepción de las amenazas con armas, que ejercen tanto los compañeros de clase como los de otros cursos. Asimismo, existen estudiantes que reconocen haber visto agresiones del alumnado hacia el profesorado y viceversa.
- Los resultados muestran que más de las tres cuartas partes de los estudiantes están satisfechos con sus relaciones con los iguales, aunque los compañeros son la fuente primordial del miedo que sienten algunos alumnos y alumnas al ir al centro. No obstante, el profesorado y el trabajo académico también son causas de esos temores.
- El aula parece ser el lugar que, en mayores ocasiones, es elegido por los agresores para maltratar a las víctimas, si bien a cada tipo de agresión puede corresponderle un escenario distinto. Sin embargo, el profesorado considera

que en el aula se producen menos casos de maltrato escolar de lo que el alumnado manifiesta.

- Por regla general, cuando una víctima es agredida acude a pedir ayuda a los amigos y a los familiares y, en menor medida, al profesorado. Con todo, siempre hay un porcentaje de casos en los que la víctima no comunica nada. También son los amigos los que más ayuda prestan a las víctimas, con independencia del tipo de maltrato.
- Las variables de sexo, edad y curso académico están directamente relacionadas con el maltrato escolar. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, aunque la conducta de hablar mal de los otros se da más entre las chicas, ya sea como víctimas, agresoras o testigos. Con referencia a la edad, la mayor incidencia del maltrato se produce entre los 12 y 14 años, descendiendo paulatinamente hasta los 16 años. Y, por último, en función del curso académico, se ha detectado que las víctimas aparecen en el primer y segundo curso con un número significativamente mayor que la tendencia general. Justo lo contrario ocurre en cuarto curso.
- Con respecto a la incidencia de las distintas formas de maltrato en las Comunidades Autónomas o en función del tamaño del hábitat, no se han encontrado diferencias. En lo que se refiere a la titularidad del centro, la única diferencia significativa se observa en el caso de la conducta “hablar mal de otros”. En los centros privados este tipo de maltrato aparece con una frecuencia mayor que en los centros públicos. En el resto de las manifestaciones del maltrato, la incidencia es igual en los dos tipos de centros.

A continuación se detallan las conclusiones relativas al profesorado:

- Las dificultades de aprendizaje, la falta de participación de las familias y la escasez de recursos humanos y materiales son valorados por los profesores como cuestiones más importantes que los problemas de convivencia. Sin embargo, manifiestan su preocupación por el hecho de que los conflictos en el ámbito escolar hayan aumentado a lo largo de los tres últimos años.
- Presenciar situaciones de maltrato es más frecuente cuando se ejerce como miembro del equipo directivo que como profesor de aula. En cualquier caso, cuando se comparan sus respuestas como responsables del aula con las del alumnado testigo, el porcentaje es inferior en muchos tipos de maltrato.
- El profesorado atribuye las actitudes violentas de los estudiantes a causas externas, y minimiza el papel que pueden desempeñar los centros educativos en la resolución de este fenómeno. Del mismo modo, consideran que los factores que llevan a un estudiante a convertirse en víctima tampoco están vinculados a ellos, sino a sus características personales y familiares.
- Las actuaciones que los docentes ponen en marcha ante el maltrato escolar varían en función de la gravedad del conflicto. Fundamentalmente recurren a

fomentar la participación al alumnado y a concederle más responsabilidad, pero admiten que a veces reaccionan de forma indulgente o autoritaria.

- Junto a las actuaciones de carácter administrativo y sancionador se realizan otras de carácter preventivo y de resolución de conflictos a través de las tutorías, la colaboración con las familias y la organización del centro en torno al diálogo y la tolerancia. Éstas se consideran más eficaces en la prevención y la intervención que la formación del profesorado y los programas específicos de convivencia.

Aunque la principal conclusión de este informe es que los malos tratos entre iguales en el ámbito escolar español no son alarmantes, no puede considerarse la situación como buena o aceptable, pues queda patente que los abusos entre iguales ocurren en todos los centros de Educación Secundaria y son sufridos, presenciados o ejercidos por un elevado porcentaje de alumnos y alumnas. Por este motivo los autores recomiendan actuar sin pausa, ya que el sistema educativo español está a tiempo de intervenir con razonables probabilidades de éxito sin necesidad de acudir a medidas y recursos externos al ámbito educativo.

En cuanto a las administraciones educativas, se considera que tienen un grado aceptable de concienciación y de iniciativa respecto al problema de la violencia escolar. Sin embargo, sus actuaciones se consideran desiguales, sin responder a unas directrices generales comunes. Por otra parte, se valoran positivamente las medidas del ordenamiento jurídico español destinadas a la protección de los menores frente a la violencia, ya sea en un contexto general o en el escolar, así como la normativa que regula el tratamiento y la resolución de los conflictos en los centros educativos.

En la última parte del estudio se incluyen numerosas recomendaciones dirigidas a impulsar intervenciones educativas como las que han tenido éxito en otros países. En el caso de las administraciones educativas que ya las están adoptando, los autores muestran su respaldo, y cuando no es así alientan a las administraciones en este sentido. Algunas de dichas recomendaciones son el impulso de campañas de sensibilización, la promoción de los planes de convivencia en los centros y la dotación de personal.

1.2. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (2006). Defensor del Pueblo-UNICEF²

Entre los años 2000 al 2006 se han producido cambios en la incidencia de la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Por esta razón la Oficina del

² Defensor del Pueblo (2006), *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, elaborado por Del Barrio, C.; Espinosa, M.A.; Martín, E.; Ochaíta, E.; Barrios, A.; de Dios, M.J.; Gutiérrez, H.; Montero, I. con la colaboración del Comité Español de UNICEF. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo y UNICEF decidieron realizar un segundo estudio que constituyese una réplica del primero. Su objetivo era conocer el estado actual de la violencia escolar en 2006 para, posteriormente, comparar sus resultados con los obtenidos en el trabajo anterior.

En términos generales, la situación del maltrato escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria presenta una gran similitud con la del año 2000. Por lo tanto, a continuación se destacan únicamente los aspectos en los que se constatan diferencias significativas. Durante estos seis años se ha producido un descenso en el maltrato entre iguales por abuso de poder. Concretamente, han disminuido las conductas abusivas más frecuentes y menos serias. Por ejemplo, el porcentaje de víctimas de insultos pasa de un 39,1% a un 27%, y el de motes ofensivos de un 37,7% a un 26,6%. También decrece el número de estudiantes que sufren otras conductas más graves, como la agresión física indirecta (esconder cosas y amenazar). El acoso sexual disminuye en casi dos tercios, lo que supone una indudable mejoría respecto a la situación anterior.

Otro cambio se produce en el número de víctimas que comunica a alguien el acoso que sufren en el centro escolar. Sigue siendo alarmante que más del diez por ciento de estas víctimas no comuniquen su situación a nadie, aunque en el estudio anterior era más del 15%. El porcentaje de alumnado que solicita la ayuda al profesorado continúa siendo muy bajo, si bien es significativamente mayor que en el año 2000, del 8,9% al 14,2%.

En relación al profesorado, las víctimas mencionan más su intervención que la de las familias en todos los tipos de maltrato, a excepción de las amenazas-chantaje sin armas y el acoso sexual. Es importante señalar que el porcentaje de ayuda que se atribuye al profesorado es mayor en el presente estudio que en el anterior. Pese a ello sólo alcanza el 15,3% (10,7% en 2000). Asimismo, se ha incrementado el número de amigos que interviene en los casos de maltrato escolar. También resulta positivo el hecho de que haya aumentado el porcentaje de alumnado que confiesa que nunca han tenido miedo al ir al centro docente (del 67,4% al 76,4%) y disminuido el de quienes afirman haberlo sentido alguna vez (del 29,7% al 21,3%).

Las respuestas de los docentes a las preguntas del estudio de 2000 y 2006 son muy similares, aunque se aprecian cambios interesantes. Referente a la asunción del rol de víctima en una situación de acoso escolar, el profesorado concede mayor importancia a la influencia de las diferencias culturales, sociales y religiosas del contexto familiar frente a las personales. Aunque considera que las relaciones con las familias aún son insuficientes, reconoce que se ha producido un incremento en las mismas lo que, junto a otros factores, ha originado una tendencia creciente a resolver los conflictos de convivencia en el propio centro educativo. No sólo ha aumentado el número de docentes que hablan con la familia de los casos de maltrato escolar, sino que también son más numerosas las ocasiones que dan lugar a “redactar partes” o a hacer derivaciones al Departamento de Orientación. Por otra parte, el profesorado expresa que los centros ponen en marcha actuaciones de prevención con mayor frecuencia que en el año 2000 (de 18,7% a 46,5%).

Por otro lado, resulta preocupante que el porcentaje de alumnado que se declara agresor sea mayor que el que se reconoce como víctima, pese a la mayor concienciación social frente a las conductas de abuso y la abundante labor formativa e informativa de los centros docentes. Tampoco son suficientemente satisfactorios los avances referidos a la ayuda que reciben las víctimas de las conductas violentas. El profesorado, los equipos de orientación y los servicios de ayuda no son percibidos como el auxilio más inmediato a pesar de su proximidad al alumnado.

Finalmente, se concluye que las políticas preventivas y las actuaciones puestas en marcha han logrado ciertos resultados, siempre bienvenidos pero claramente insuficientes, en la resolución de la violencia escolar. La prevención se considera fundamental en su erradicación, así como la existencia de un clima escolar adecuado y la conciencia personal y colectiva de claro rechazo hacia las conductas agresivas. En este sentido, es un dato muy positivo que haya aumentado notablemente el número de centros que se implican en programas de mejora de la convivencia y otras actuaciones de prevención.

Este Informe finaliza reiterando las recomendaciones que se efectuaron en el año 2000 y añadiendo otras propias de este último trabajo. Algunas de estas últimas son: la evaluación de las actuaciones, la realización de estudios territoriales, el impulso de campañas de sensibilización, la extensión de los programas de prevención a la Educación Primaria, la promoción de planes de convivencia en los centros, la dotación de personal, el diseño de medidas para combatir el “cyberbullying” y el fomento de la adquisición de estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal por parte del alumnado.

1.3. **Violencia entre compañeros en la escuela (2005).** **Centro Reina Sofía³**

El Centro Reina Sofía es una institución dedicada desde 1997 al análisis de la violencia realizando y fomentando proyectos de investigación, organizando encuentros científicos, editando libros y estudios, recopilando documentos y publicaciones, y analizando estadísticamente este fenómeno en sus distintas formas. Todas sus tareas se desarrollan en torno a la agresividad y la violencia, las víctimas y los escenarios o contextos donde se producen los actos violentos, entre los que está la escuela. Su principal objetivo es contribuir a la disminución de la violencia, sensibilizar a la sociedad y apoyar a los profesionales a través del conocimiento de los factores que la propician.

El Centro Reina Sofía publicó su informe en el año 2005, y en él considera la violencia como “toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad”. A partir de esta definición aporta una tipología

³ Serrano, A.; Iborra, I. (2005), *Violencia entre compañeros en la escuela*, Madrid, Centro Reina Sofía.

de los comportamientos violentos y diferencia los contextos en los que éstos se pueden producir. En el ámbito escolar se considera violencia cualquier tipo de agresión dirigida a alumnos, profesores o propiedades que tiene lugar, normalmente, en las instalaciones escolares, en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares. Concretamente, con el término acoso (*bullying*) se hace referencia a un “comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima”.

Para detectar la situación actual de la violencia entre iguales en los Institutos de Educación Secundaria en España, el Centro Reina Sofía realizó una investigación a partir de la aplicación de una encuesta de elaboración propia. La muestra estuvo constituida por 800 adolescentes entre 12 y 16 años, escolarizados en 576 centros públicos, 176 privados concertados y 48 privados no concertados. La encuesta se dirigió a tres destinatarios: testigos, víctimas y agresores, analizando sus percepciones de forma aislada.

A continuación, se detallan las principales conclusiones del estudio:

- El 75% de la muestra ha sido testigo de violencia escolar. El 14,5% se declara víctima de la violencia escolar en general, el 2,5% de acoso escolar, y el 7,6% se identifica como agresor. El 44% de las víctimas reconoce haber sido agresor en alguna ocasión y, a su vez, el 83,6% de los agresores afirman que en algún momento han sido víctimas.
- El perfil de víctima y agresor coincide en que suelen ser chicos de 12 y 13 años, excepto en el caso del acoso, en que las víctimas son primordialmente chicas (65%). Los agresores muestran preferencia por las actividades de riesgo y películas y videojuegos violentos y, además, suelen sentir rabia u odio hacia los demás.
- Las víctimas consideran que la principal causa de la violencia es que “la han tomado conmigo” (37,1%). Por su parte, los agresores afirman que sus conductas violentas son respuesta a las provocaciones de las víctimas (70,5%).
- En general, el tipo de maltrato más sufrido por las víctimas es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%). El 18,1% de las víctimas de violencia escolar en general no cuenta a nadie lo que está ocurriendo. Este porcentaje desciende a 10% entre las víctimas de acoso.
- Los lugares más habituales para llevar a cabo las agresiones son la clase (54,3%) y el patio (53,4%), aunque el porcentaje de las agresiones en los alrededores del centro no es despreciable (32,8%).

Ante esta situación de violencia entre iguales, la intervención de los profesores en la resolución de actos violentos se aproxima al 50%. La principal consecuencia de esta intervención, según el agresor, es que “se controla más” (36,1%). Tanto agresores como víctimas están de acuerdo en que los profesores que no intervienen en el conflicto es “porque no se enteran” (27,9% y 39,7%, respectivamente).

1.4. Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España (2006). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo⁴

Tras el análisis del acoso y la violencia escolar en la Comunidad de Madrid realizado en 2005⁵, el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo se planteó ampliar el estudio con el objetivo de ofrecer una descripción a nivel estatal de la realidad actual de la violencia y el acoso escolar. Señalar que en este segundo estudio no participaron las Comunidades Autónomas de La Rioja, C. Valenciana e Islas Baleares.

En la recogida de datos se aplicó una herramienta psicométrica: el *Test AVE sobre Acoso y Violencia Escolar*⁶, diseñada para prevenir, identificar, tratar y diagnosticar el acoso y la violencia escolar, así como los daños psicológicos más frecuentemente asociados a estas conductas. Se trata de un autoinforme que se aplica, bajo la supervisión de los tutores, desde 2º de Educación Primaria hasta la edad adulta.

De acuerdo con las conclusiones del estudio, un 23% del alumnado se encuentra en una situación de acoso y violencia escolar, siendo ligeramente superior entre los chicos. Las comunidades autónomas que presentan mayores índices de acoso y violencia escolar son Andalucía, País Vasco y Navarra, mientras que los porcentajes más bajos pertenecen respectivamente a Canarias y Aragón.

El estudio también revela que las situaciones de acoso son inversamente proporcionales al nivel educativo. Así, los índices más altos de acoso y violencia escolar se presentan en los primeros cursos de la Educación Primaria, produciéndose un descenso significativo a partir de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las conductas más frecuentes de acoso escolar se encuentran, entre otras, recibir motes y no ser hablados. Con referencia a la duración de las situaciones de acoso, ésta puede variar desde producirse a lo largo de todo el curso, a producirse sólo durante unas semanas.

En opinión de las propias víctimas, los autores del acoso son mayoritariamente compañeros de clase y, en un porcentaje significativamente menor, profesores. En cuanto a las principales razones para hacerlo, los acosadores manifiestan ideas claras como son que les provocaron, por gastar una broma o por molestar. Pero no sucede lo mismo con las víctimas, que no muestran convicción acerca de los motivos que existen para ser acosadas.

⁴ Piñuel, I.; Oñate, A. (2007), *Estudios Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

⁵ Piñuel, I.; Oñate, A. (2005), *Estudios Cisneros VII: Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad de Madrid*, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. La descripción de este trabajo está incluida en el apartado 3.1. *Líneas de investigación educativa en España*.

⁶ Piñuel, I. y Oñate, A. (2006), *Test AVE, Acoso y violencia escolar*, Madrid, TEA.

Las secuelas psicológicas más comunes entre las víctimas de acoso escolar son, entre otras, baja autoestima, somatizaciones, depresión y estrés postraumático, llegando a pensar en el suicidio en un 15% de los casos.

2. INFORMES DE LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS

En este epígrafe se recogen los principales estudios monográficos, encargados o realizados por las administraciones educativas, que aportan una visión real de la convivencia en los centros docentes de su ámbito de gestión. Cabe señalar que todas ellas han coincidido en resaltar la importancia que tiene un buen clima en la escuela para poder desarrollar con éxito la tarea educativa.

En esta tarea tan necesaria de conocer cómo es la vida cotidiana en los centros escolares, es imprescindible destacar la labor de los Consejos Escolares autonómicos, del Defensor del Pueblo y del Menor en las Autonomías, y de las Consejerías o Departamentos de Educación.

Los Informes realizados o promovidos por los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas se desarrollan en su mayoría a partir del *XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y el Estado*, organizado en 2001 por el Consejo Escolar Autonómico de Galicia y celebrado en Santiago de Compostela. El objetivo de este Encuentro fue abordar el tema de la convivencia desde un enfoque positivo, entendiendo que la educación en este aspecto es una responsabilidad compartida. Así, en las conclusiones de dicho Encuentro, “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad”, se partía del análisis de la percepción de la situación de la convivencia, el conflicto, los roles de la familia y la escuela, los estilos educativos, y la influencia de los medios de comunicación y de su forma de transmitir los sucesos violentos acontecidos en los centros, se ofrecían propuestas concretas para la mejora de la convivencia en relación con el centro en su conjunto, con los órganos colegiados de gobierno, con la Dirección, con toda la comunidad escolar, con el profesorado, con las familias, con el alumnado y con las Administraciones educativas.

Desde entonces, los Consejos Escolares autonómicos se aproximan al hecho de la convivencia en la escuela de la misma forma, situándola como uno de los factores de calidad de la educación. Entendiendo el clima escolar como el condicionante del contexto en el que se desarrolla la tarea educativa, la violencia es sólo una variable más, importante, pero una más. Al igual que las conclusiones del XII Encuentro, los Consejos Escolares autonómicos consensuaron dos objetivos en la elaboración de sus Informes:

- 1) Diagnóstico de la situación en los centros.
- 2) Propuestas de mejora a partir de los resultados obtenidos.

La Comunidad Autónoma de Madrid es la única que cuenta con un Informe sobre la convivencia en los centros realizado por el Defensor del Menor. El Defensor del Menor es el Alto Comisionado encargado de salvaguardar los derechos de los menores, y su actuación a favor y en interés de los niños es libre e independiente, sin recibir instrucción alguna de las autoridades. Por ello, todos los poderes públicos y entidades privadas tienen la obligación de ayudarle en sus investigaciones.

En cuanto a los Informes elaborados por los Defensores del Pueblo autonómicos, son tres las Comunidades Autónomas que cuentan con Informes de este tipo, Cataluña, País Vasco y Valencia. Y para finalizar, se encuentran los Informes monográficos sobre convivencia y/o violencia escolar que han sido realizados por las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas a través de diferentes Servicios o Institutos de Evaluación, o solicitados por dichas Administraciones educativas a investigadores de reconocido prestigio.

TABLA 1. INFORMES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR POR AUTORÍA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Consejo Escolar	Evaluación y Calidad	Observatorio Autonómico	Consejería/ Dpto. Educación	Defensor del Pueblo	Defensor del Menor
Andalucía	•					
Aragón				•		
Asturias		•				
Islas Baleares			•			
Canarias	•	•				
Cantabria				•		
Castilla y León				•		
Castilla-La Mancha	•					
Cataluña					•	
C. Valenciana					•	
Extremadura				•		
Galicia	•					
Madrid						•
Murcia	•					
Navarra						
País Vasco		• / •			•	
La Rioja				•		
TOTAL	5	4	1	5	3	1

Fuente: elaboración propia CIDE.

A continuación se hace una breve presentación por Comunidad Autónoma de dichos Informes. Aunque tienen diferente entidad y alcance debido a la desigual implicación de las administraciones educativas, por razones organizativas se exponen todos juntos, señalando en cada caso el organismo responsable, los autores del mismo y una breve reseña de aquéllos a los que se ha podido tener acceso:

Andalucía

Iguaz, E. (dir.) (2005), *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*, Granada, Consejo Escolar de Andalucía.

En palabras del Presidente del Consejo Escolar de Andalucía, este Informe realiza una necesaria aproximación cuantitativa a los problemas que actualmente perturbaban la convivencia en los centros educativos, pero también incorpora muchas propuestas de mejora en un intento de dar una respuesta institucional a estos fenómenos. La estructura del Informe recoge una descripción del problema, el análisis de las acciones ya emprendidas por la Administración educativa y una propuesta de tratamiento global de la convivencia en el marco educativo.

En él conviene destacar los capítulos dedicados a: El estado de la convivencia escolar en Andalucía; La respuesta educativa a la conflictividad en los centros docentes; La Autonomía, participación y convivencia en los centros educativos; La Comunidad educativa y la convivencia; La mediación y las Aulas de Convivencia; y la Inspección y la Administración Educativa.

Aragón

Gómez, C. (coord.) (2006), *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en centros aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

En el Departamento de Educación, Cultura y Deporte se ha considerado de gran valor este estudio encargado a la Universidad de Zaragoza, y no sólo por los datos que aporta y que reflejan el clima existente en los centros educativos aragoneses, sino también por la representatividad de la muestra y por las propuestas finales que ayudarán a mejorar el clima de convivencia en los centros, como el impulso de la motivación del alumnado por el aprendizaje, la mejora de la cohesión en los grupos y la promoción de las relaciones interpersonales entre los sectores de la comunidad educativa.

En este Informe se hace una presentación diferenciada de las relaciones de convivencia desde la perspectiva de los distintos actores (profesores, AMPA y alumnos), y de la convivencia y el conflicto desde la perspectiva de los profesores y el equipo directivo, los padres y los alumnos. En el apartado de conclusiones aporta el perfil de las relaciones de convivencia en los centros, de los factores que las favorecen y obstaculizan, se hacen propuestas de mejora y, en relación a ellas, se valora qué hacen en la actualidad los centros educativos aragoneses.

Asturias

Pérez, A. (2005), *Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos (2000-2003)*, Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Dirección General

de Ordenación Académica e Innovación, Consejería de Educación del Principado de Asturias.

La Consejería de Educación y Ciencia considera su Informe como un dossier histórico, en cuanto que muestra cómo han ido evolucionando en los últimos años los registros de incidentes y correcciones de problemas de convivencia y de faltas de asistencia. En él se realiza un barrido completo de todo lo que los centros han detectado como falta. En palabras de la propia Consejería, es un estudio descriptivo que da cuenta de los niveles de conflictividad y absentismo registrados en los centros asturianos y meramente cuantitativo, sin indagar en las causas ni adoptar propuestas de mejora de los índices presentados.

La información referida a la conflictividad se ha obtenido de su derivación a medidas correctivas de algún tipo por los centros de los comportamientos de los estudiantes. En relación con los conflictos, se recogen las decisiones que en los centros se adoptan para reconvenir y evitar la reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia.

Baleares

Observatorio Autonómico para la Convivencia Escolar en los centros educativos (2006), *La convivencia escolar en las Islas Baleares. Educación Secundaria Obligatoria*.

Esta investigación se sitúa en el marco de una investigación más amplia de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), realizada por el Instituto de Evaluación y Calidad de las Islas Baleares. Para ello se elaboró una lista de conductas negativas que se integró en los cuestionarios de contexto que el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares aplicó en 72 centros educativos. Su objetivo era determinar cuál es el estado actual de la convivencia en la ESO, si existen problemas que perturben el normal funcionamiento de la vida escolar y cuál es su grado de incidencia. Asimismo, aporta orientaciones útiles para la toma de decisiones dirigidas a la mejora de la convivencia escolar.

Canarias

- Consejo Escolar de Canarias (2003), *La construcción de valores desde la familia y la escuela. Un estudio de los valores en Canarias*, La Laguna.

Esta investigación responde al compromiso que Consejo Escolar de Canarias tiene con los valores implicados en la mejora de la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo personal. Por un lado se realizó un estudio empírico sobre qué valores manejan los jóvenes, cómo se educan y cómo se viven en la familia y en la escuela. Una vez analizados y valorados, los autores extractan algunas conclusiones y hacen propuestas de mejora, cristalizando además este estudio en un proyecto de intervención.

- Rodríguez, X. (2005), *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*, Colección *Evaluación e Investigación*

Educativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Esta investigación pretende abordar diferentes aspectos de la convivencia escolar. En el primer apartado realiza un análisis de los conflictos que pueden surgir desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, estudiando la percepción de ambos sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia. En el segundo bloque se analizan las diferentes formas de violencia, entendiéndola como un concepto amplio, y en el tercero se marcan estrategias y posibilidades para afrontar los conflictos.

Cantabria

González, J.L. (dir.) (2006), *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*, Consejería de Educación de Cantabria.

La finalidad de este estudio era determinar la frecuencia y los tipos de conflictos que se producen en los centros cántabros, pero también evaluar el clima de convivencia en las aulas, la percepción y coherencia de las normas disciplinarias y la existencia y funcionamiento de las medidas de prevención y actuación frente a los comportamientos conflictivos. Para ello, se fijaron como objetivos fundamentales detectar la presencia de comportamientos antisociales en los centros y evaluar el tipo, la frecuencia y las consecuencias de los mismos en el alumnado, el profesorado y en el desarrollo pedagógico en general; realizar una radiografía del clima escolar y de la convivencia en los diferentes tramos educativos en los que se forma el alumnado de la Comunidad Autónoma; y obtener datos sobre el modo en el que los estudiantes perciben la convivencia e integración en sus propios centros.

Castilla y León

La convivencia en los centros docentes de Castilla y León. Información derivada del tratamiento de los datos proporcionados por los centros educativos. Curso escolar 2006-2007, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Para la Consejería de Educación, la información que se presenta en este estudio significa un paso más en la transmisión de la información sobre la convivencia y en el conocimiento de la situación real de lo que está sucediendo en los centros, con especial atención al alumnado. El Informe se articula en dos apartados: aspectos generales de las incidencias ocurridas en los centros (número, alumnos implicados, aspectos concretos de las mismas y ámbito en el que se producen), y aspectos de la gestión de las incidencias. En el mismo trabajo se ofrece una comparación con los datos obtenidos en el curso escolar 2005-2006.

Castilla-La Mancha

Convivencia escolar en Castilla-La Mancha. Situación y propuestas de actuación (2007), Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Con la elaboración de esta investigación se pretendió hacer una radiografía fiable de la situación de la escuela de Castilla-La Mancha en cuanto a convivencia, saber

cuál es el estado real del problema de la violencia entre iguales en el contexto escolar y conocer algunas de las variables que influyen en esta relación.

Cataluña

Ponferrada, M.; Villà, R.; Miró, M.; Carrasco, S. y Gómez-Granell, C. (2006), *Convivència i conflictes als centres educatius*, Barcelona, Defensor del Pueblo de Cataluña.

Dada la amplitud del fenómeno de las relaciones de convivencia y de los conflictos en los centros educativos, y especialmente en los niveles de secundaria, el informe se centra únicamente en el análisis específico de las relaciones entre iguales, tratando de contextualizarlo a su vez dentro de un marco más amplio como es el del clima escolar. Para su elaboración se ha partido de las quejas y consultas de los ciudadanos dirigidas a esta institución relativas a situaciones de *bullying*, o a diferentes alteraciones de la convivencia escolar (vulneración de los derechos de los alumnos, posibles desviaciones en la aplicación de régimen interno, etc.).

Es un proyecto que se ha coordinado con otro proyecto de las mismas características impulsado por el Ararteko (Defensor del pueblo del País Vasco). Las dos iniciativas han compartido el calendario, la metodología y especialmente las recomendaciones dirigidas a las respectivas instituciones públicas.

C. Valenciana

Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. y Pérez, F. (2007), *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*, Valencia, Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana.

El Defensor del Pueblo de la Comunidad Valenciana puso en marcha este estudio con los siguientes objetivos: conocer la incidencia real del fenómeno del maltrato entre iguales en la población escolar y la morfología concreta de los actos que comprende; analizar las distintas realidades y climas escolares, tratando de destacar los factores positivos de la convivencia (contextos escolares positivos) y, al contrario, los factores que agravan la violencia y sus consecuencias (contextos escolares negativos); analizar y valorar la actitud del resto del grupo escolar, que no es objeto de agresión ni es agresor, frente a este fenómeno, así como la incidencia de esa actitud grupal en el mantenimiento y solución del problema; valorar la incidencia del entorno social y familiar en la génesis, mantenimiento y solución de estos conflictos; valoración de los escolares y del resto de la comunidad escolar especialmente profesores, acerca de los mecanismos de la resolución de conflictos en las propias aulas (comités de convivencia, alumnos mediadores, etc.) y su eficacia; y valoración de los escolares y del resto de la comunidad escolar especialmente profesores, acerca de la eficacia de los expedientes disciplinarios abiertos en los centros educativos, haciendo especial hincapié en la evolución posterior que esto tiene en la dinámica del grupo.

Extremadura

Inspección General y Evaluación (2001 y 2003), *Política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura para hacer frente a la conflictividad en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria*, Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura.

En este Informe, además de presentar la política educativa de la Junta a la hora de hacer frente a los conflictos en las escuelas, se describe la situación de la convivencia escolar en los centros extremeños. En 2001 y 2003 se aplicaron dos encuestas a todo el profesorado de los centros de Educación Primaria y Secundaria, ya que, según el Informe del Defensor de Pueblo, es el profesorado quien tiende más a relatar los casos de maltrato producidos por los alumnos, al menos cuando piensan en lo que ocurre en el conjunto del centro y no en los de sus grupos de alumnos. Ellos tienen la información sobre lo que sucede, aunque no siempre la interpretan correctamente.

Los objetos de las encuestas fueron los siguientes: conflictos entre profesores y alumnos o familiares de éstos, situaciones relacionadas con el ambiente material, absentismo, existencia de grupos organizados, consideración por sus compañeros de los alumnos que protagonizan con frecuencia conflictos, y expedientes incoados por conflictos escolares. Como conclusión se aporta una comparación entre los dos años en que se realizaron dichos estudiantes.

Galicia

Zabalza, M.A. (1999), *Informe La Convivencia en los centros escolares de Galicia. Cursos 96-97, 97-98*, Santiago de Compostela, Consejo Escolar de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

En este estudio se recogen las percepciones y valoraciones de los diversos sectores de la comunidad escolar sobre la dinámica relacional que predomina en los centros escolares a los que están vinculados. Centrándose en la perspectiva de la convivencia, permite ampliar el espectro de circunstancias y relaciones que deben ser estudiadas, para configurar una visión completa y sistémica de lo que acontece en los centros escolares. No se analizan los actos sino las dinámicas que, o bien los provocan, o bien permiten entenderlos mejor en las condiciones en las que se producen. A partir de aquí los autores identifican cuáles son los perfiles que definen el territorio de la convivencia y sus contenidos en este estudio, estructurándolos en cuatro grandes apartados: Visión general de la convivencia en los centros escolares; Normativa existente en los centros escolares respecto a la convivencia; La naturaleza de los conflictos habituales en los centros escolares, y Las formas habituales de resolver los conflictos. De esta forma el estudio avanza progresivamente desde lo más general, vinculado a la idea de convivencia, a lo más concreto, relacionado con los conflictos reales y las soluciones experimentadas.

Madrid

Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. y Díaz, T. (2006), *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*, Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

En su publicación anual *Estudios e Investigaciones* incluye un informe sobre la convivencia en los centros, *Conviven* (2006). A través de cuestionarios se recabó información sobre cuestiones tan importantes como la convivencia en los centros, la incidencia de los conflictos en la misma, los conflictos entre profesores y alumnos, el maltrato entre iguales, las razones de los conflictos, las soluciones y medidas del centro para mejorar la convivencia, la influencia de la familia, la influencia del sistema educativo y de la Administración, la influencia de los medios de comunicación, y los valores de alumnos y de profesores, entre otros aspectos. Finalmente, se ofrecen propuestas para mejorar la convivencia escolar.

Murcia

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad (2001), Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Este Informe recoge la aportación del Consejo Escolar de la Región de Murcia al *XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y el Estado*. Inspección Educativa realizó un estudio en cuatro centros de Educación Primaria y en cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria en el que analizó el cumplimiento de las normas de disciplina y convivencia, así como los factores que inciden en las situaciones de conflicto. En él se analizaron indicadores respecto a las siguientes situaciones: convivencia entre los profesores, entre los alumnos del centro, entre alumnos y profesores; evolución de las situaciones de conflicto, de la convivencia y la disciplina en el centro; influencia del entorno en el centro; causas del deterioro de la convivencia en el centro; y medidas para prevenir los conflictos. Los participantes en el estudio fueron el Equipo Directivo y representantes de profesores, padres y alumnos en el Consejo Escolar.

País Vasco

- *La Educación para la Convivencia y la Paz en los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (2003), Instituto de Evaluación e Investigación Educativas del País Vasco.

La publicación de este trabajo surge como una iniciativa del Plan de Humanización de Procesos de Paz impulsado por el Gobierno Vasco, con tres objetivos: 1) analizar la realidad de la Educación para la Paz y la Convivencia en los centros educativos vascos; 2) realizar una propuesta de actuación global, y 3) elaborar conclusiones y orientaciones para abordar el fenómeno de la paz y la convivencia de forma óptima y con la máxima implicación de los distintos sectores sociales. En consonan-

cia con dichos objetivos, el estudio se organizó en tres partes: la convivencia escolar, la Educación para la Paz y la Convivencia, y los centros escolares ante el conflicto vasco.

En el proceso de recogida de información se diseñó una parte cuantitativa que se completó con información cualitativa extraída de tres grupos de discusión.

- *El maltrato entre iguales: "Bullying" en Euskadi (2004/05)*, Instituto de Evaluación e Investigación Educativas del País Vasco.

El principal objetivo de este estudio fue analizar exhaustivamente el fenómeno *bullying* en Euskadi en el curso académico 2004/05, prestando especial atención a su evolución, características y variables. El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativas realizó dos trabajos de investigación, uno en Educación Primaria y otro en Educación Secundaria Obligatoria. En el primer caso, la muestra estuvo constituida por 88 centros y 2.851 estudiantes procedentes de tercer ciclo y, en el segundo caso, participaron 81 centros y 3.132 estudiantes de todos los cursos de la ESO. En ambas investigaciones se utilizaron encuestas para la recogida de información y, con el objetivo de facilitar un análisis comparativo entre ambas etapas educativas, las finalidades y las características del trabajo de campo fueron similares en ambos estudios.

- Informe Extraordinario al Parlamento Vasco (2006), *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Martín, E.; Lukas, M.J.; Etxeberria, K.; Marchesi, A.; Pérez, E.M.; Martín, A. y Álvarez, N.) y el Ararteko (Lamarca, I.; Hernández, J.; López, F.; Martínez-Acha, V.; Barceló, F.; Francisco, S.; Llano, I.; Oca, N. y Pagola, N.). Edita el Ararteko.

Lo primero que se señala en este Informe es que el estudio realizado no se limita al acoso o al maltrato entre iguales por abuso de poder, sino que pretende analizar el clima escolar en su conjunto. Pretende, pues, ofrecer en su globalidad un mejor conocimiento de la realidad de la convivencia en los centros de Secundaria del País Vasco. Esta finalidad pretende ser alcanzada cubriendo objetivos tales como: conocer y contrastar los factores que docentes, familias y estudiantes consideran que influyen en la convivencia escolar y la importancia que le dan a cada uno; conocer y contrastar las causas a las que atribuyen el origen de los distintos tipos de conflictos que habitualmente se producen en los centros, así como las soluciones que consideran más adecuadas; analizar los valores que vertebran las relaciones interpersonales de los alumnos, tanto con sus compañeros como con los adultos con los que conviven; conocer las actuaciones que dentro de los centros se están llevando a cabo para la mejora de la convivencia y los procedimientos mediante los cuales se resuelven los conflictos, ya sea autónomamente o en colaboración con los servicios sociales; conocer y contrastar la valoración que los colectivos citados al principio hacen de los programas de intervención ubicados en el centro o en la

Administración educativa, identificando las condiciones que los facilitan o los dificultan; proponer recomendaciones de intervención que puedan derivarse de los resultados del estudio; y favorecer el debate en la comunidad educativa sobre la convivencia en los centros.

La Rioja

Sáez, T.; Calvo, J.; Fernández, F.; Silván, A. (2005), *El Acoso Escolar en los centros educativos de la Rioja (2004/05)*, Dirección General de Educación de la Comunidad de La Rioja.

Este estudio se integró en el Plan de Actuación del Servicio de Inspección Técnica en el curso académico 2004/2005. Permanece inédito, aunque fue remitido al Defensor del Pueblo por el Consejero de Educación de dicha Comunidad. Este trabajo se proponía conocer el alcance del acoso escolar, describir los perfiles de las víctimas y los agresores y elaborar protocolos de actuación. Para ello se elaboraron alrededor de 2.155 cuestionarios dirigidos a diversos colectivos en distintos tipos de centro. Entre los participantes se encontraron equipos directivos, orientadores, tutores, alumnado y familias de Educación Primaria, concretamente a partir del tercer curso, Educación Secundaria y Ciclos Formativos de Grado Medio.

Para finalizar este epígrafe referido a los Informes de las Administraciones Autonómicas, se presentan los aspectos en los que ha habido acuerdo entre las administraciones educativas en los Informes sobre convivencia escolar realizados por los Consejos Escolares Autonómicos que participaron en el *XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y el Estado*.

Según los datos aportados, los actos violentos en los centros no son muy frecuentes, como indican los Consejos Escolares de Andalucía, Asturias y Castilla y León. Incluso en algunos casos, como se refleja en Canarias y el País Vasco, se destaca la ausencia de conflicto, calificando las realidades escolares como “normales”. Estas afirmaciones no niegan la existencia de ciertos comportamientos agresivos, sino que transmiten la idea de que su incidencia no es tan alta como a priori se podría pensar.

La tipología de agresiones registradas y su frecuencia no difieren significativamente de las mostradas por otro tipo de Informes, siendo las más repetidas las agresiones verbales. Por etapas educativas, existe un consenso en afirmar que la más conflictiva es la Educación Secundaria Obligatoria (Andalucía, Asturias, Castilla y León y País Vasco).

En cuanto a las causas que explican la existencia de comportamientos agresivos, las comunidades autónomas destacan la influencia de los medios de comunicación sobre el alumnado y la ausencia de implicación de los padres en la vida de los centros educativos. Pese a que los progenitores se muestran interesados por los resultados

académicos, su participación en los centros educativos que escolarizan a sus hijos disminuye según va avanzado la edad escolar (Galicia y Murcia). Otras causas explicativas especialmente destacadas son la importancia de la organización del centro como plataforma para fomentar una buena convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, y la influencia del tipo de relaciones más frecuentes en la sociedad, caracterizadas por conductas cada vez más individualistas. Estos aspectos se encuentran bien recogidos en los informes de Canarias y del País Vasco.

Además de analizar la violencia escolar en las aulas, los Informes de los Consejos Escolares autonómicos proponen medidas para prevenir e intervenir en la violencia escolar y fomentar la convivencia. Entre las metas que se marcan se encuentran:

- Los docentes han de reflexionar sobre el papel y funciones que deben desempeñar ante los cambios que se están produciendo en la sociedad.
- Los padres y madres han de comprometerse en la elaboración y aceptación de las normas de convivencia familiar, escolar y social.
- Los alumnos han de participar y contribuir a las normas de convivencia propuestas por los grupos clase y las asambleas de alumnos, así como las propuestas y aprobadas por la comunidad escolar.
- El conjunto de la comunidad educativa se debe comprometer en la mejora de las normas de convivencia del centro.

Tras la formulación de estos fines, el abanico de propuestas es muy amplio. Aquí se destacan medidas tales como el aumento de los días de expulsión y los deberes a los acosadores, la derivación a Aulas de Convivencia⁷, la apuesta por un cambio metodológico que acerque más las actividades de enseñanza-aprendizaje a la vida real, el tratamiento a fondo de las relaciones interpersonales yendo más allá de los aspectos formales y académicos de la enseñanza, el fomento de la Educación para la Convivencia y la Paz⁸ con acciones sistemáticas y continuadas encaminadas a generar formas alternativas de pensar, sentir y actuar potenciando la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta.

En suma, el marco ofrecido por los Consejos Escolares autonómicos muestra una realidad educativa donde se dan conductas violentas pero que se caracteriza por la normalidad. Aún así, se considera necesario seguir mejorando el sistema educativo

⁷ Las Aulas de Convivencia se crean en los centros para el tratamiento individualizado del alumno que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Se describen con más detenimiento en el capítulo 4 *La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa.*

⁸ Se describe con más detenimiento en el capítulo 4 *La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa.*

y crear mejores condiciones de enseñanza en la que se sientan partícipes todos los miembros de la comunidad educativa.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

Tras el diagnóstico de la incidencia de la violencia y de la convivencia en el entorno escolar que han ofrecido todos los Informes expuestos en el epígrafe 2 de este Capítulo, en este apartado se pretende conocer sus características con mayor profundidad, a lo que contribuye la investigación educativa.

Para ello se presenta una muestra del panorama general de la investigación educativa en el conjunto del Estado en los últimos años y, más detalladamente, la aportación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Asimismo, se trata de saber hasta dónde se ha profundizado en el conocimiento del objeto de estudio y qué líneas de trabajo se han desarrollado.

3.1. Una muestra de los estudios realizados y publicados en revistas científicas españolas

La primera aproximación al problema de la violencia escolar en España se produce a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, con los estudios realizados por Vieira, Fernández y Quevedo (1989)⁹, y Fernández y Quevedo (1991)¹⁰. Desde entonces se han desarrollado numerosos trabajos dirigidos a diagnosticar, prevenir y/o intervenir en la violencia escolar. Durante la última década del siglo pasado y especialmente con la entrada del nuevo milenio aumentaron los trabajos de investigación. En este sentido, hay que resaltar los esfuerzos de algunos centros, universidades y grupos de investigadores cuyas iniciativas han permitido trazar distintas líneas de estudio dirigidas a conocer en profundidad este fenómeno que condiciona la convivencia en las escuelas y, en definitiva, la calidad de la educación en los centros.

En relación a esta evolución también hay que destacar la elaboración del primer Informe del Defensor del Pueblo, “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria” (2000), descrito en el primer epígrafe de este capítulo, ya que es el primer trabajo monográfico realizado por una institución públi-

⁹ Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989), “Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula” en Roland, E. y Munthe, E. (eds) *Bullying: An International Perspective*, Londres, David Fulton, 35-52.

¹⁰ Fernández, I. y Quevedo, G. (1991), “Como te chives ya verás”, *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

ca de carácter estatal. Como se ha expresado en la introducción de este capítulo, su autoría supone la constatación de que el problema traspasa las fronteras de lo educativo para convertirse en una preocupación social. En consecuencia, la generalización del interés sobre este fenómeno ha permitido avanzar desde los trabajos y estudios meramente descriptivos hacia planteamientos más analíticos, orientados a entender tanto el comportamiento de los sujetos como las influencias del entorno en las situaciones de acoso escolar.

Las investigaciones que se presentan a continuación se pueden considerar como una muestra de los estudios realizados y publicados en revistas científicas españolas durante el periodo 2002-2007. Con ella se perfila, a grandes rasgos, el estado de la cuestión sobre la violencia en el ámbito escolar, ofreciendo unas orientaciones generales sobre qué y cómo se está investigando en el contexto del sistema educativo español.

Los trabajos más descriptivos son los que se ocupan de poner de manifiesto el comportamiento inadecuado del alumnado en determinados contextos geográficos, tales como las investigaciones de Fraile *et al.* (2002), Oñate y Piñuel (2005) y Aznar, Cáceres e Hinojo (2007). En esta categoría procede incluir el trabajo de Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), ya que su objetivo era similar al de los autores citados aunque su ámbito geográfico se extiende a cuatro países europeos, España, Austria, Francia y Hungría.

El interés por sondear la realidad educativa de los centros salmantinos ha impulsado a Fraile *et al.* (2002)¹¹ a realizar el estudio “El comportamiento del alumnado en los centros de Educación Secundaria de Salamanca”, aplicando una encuesta en siete centros de Salamanca a una muestra de 400 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Los resultados describen una realidad educativa en la que la presencia de comportamientos violentos no está muy extendida. Los datos muestran que, aunque la relación entre los compañeros es positiva, hay enfrentamientos que enturbian la vida diaria, un 82% de los entrevistados afirman haber sido testigo “alguna vez” de un enfrentamiento entre compañeros. Entre éstos predominan los insultos frente a las agresiones físicas. Pero el dato más llamativo es la alta indiferencia hacia los episodios conflictivos en la escuela, con un 55% de los alumnos encuestados. Este hecho indica la relevancia de la cultura escolar frente al desarrollo de conductas agresivas, ya que el hecho de que los testigos prefieran mantenerse en el anonimato antes que recurrir a otros compañeros o profesores para que intervengan en la resolución del conflicto hace suponer al acosador que su conducta no es socialmente sancionable y, por ende, repetible.

¹¹ Fraile, E.; Maya, V. y Seisdedos, A. (2002), “El comportamiento del alumnado en los centros de Educación Secundaria de Salamanca”, en *Aula*, 13.

Los directores del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, Oñate y Piñuel (2006)¹², con el objetivo de conocer la realidad del acoso y la violencia escolar en la Comunidad de Madrid, iniciaron una recogida de información a través del autotest *Cisneros*. Para ello, utilizaron una muestra constituida por 4.600 alumnos y alumnas matriculados en cursos comprendidos entre 2º de Educación Primaria y 2º de Bachillerato.

Según sus análisis, un 24% del alumnado estudiado sufre acoso escolar. No obstante, esta tasa varía en función del sexo y de la edad del alumnado. Los chicos sufren acoso escolar en un 14%, mientras que las chicas en un 10%. Además, los chicos son acusados de acoso escolar en más ocasiones que las chicas. Por otra parte, los alumnos y alumnas de menor edad tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar. De este modo, el *bullying* afecta a un 43% de los alumnos en segundo de primaria, al 44% en tercero y al 40% en cuarto. Sin embargo, en 1º y 2º de Bachillerato los porcentajes son 6 y 9%, respectivamente.

Los comportamientos de acoso más frecuentes son poner mote, reírse de alguien cuando se equivoca, no hablarle e insultarle. Los autores de dichas acciones son compañeros de la misma clase en un 26% y de otras clases en un 20%. Además, un 4% del alumnado declara que el profesorado también puede ser ejercer dicho acoso.

La duración más frecuente del acoso escolar es todo el curso (24%), seguida de meses (22%) y semanas (20%). Entre las secuelas psicológicas que las víctimas suelen padecer se encuentran los miedos, las depresiones, la baja autoestima y la ansiedad. En estos casos, los porcentajes suelen oscilar entre el 35% y el 40%.

Aznar, Cáceres e Hinojo (2007)¹³ realizaron un estudio sobre las relaciones personales dentro del aula en diversos centros de Educación Primaria de Córdoba y Granada. Para ello, se seleccionaron alumnos del tercer ciclo.

Los autores llegan a la conclusión de que la violencia presente en los centros escolares de Educación Primaria se manifiesta, normalmente, a través de agresiones verbales. Las agresiones físicas son conductas que se producen en menor grado en los conflictos entre los alumnos. Respecto a los momentos donde se producen estas situaciones destacan el recreo, aunque también existen comportamientos agresivos dentro del aula. Generalmente existe un alto grado de solidaridad entre el alumnado, ofreciendo muchos su ayuda a los compañeros y compañeras que más lo necesitan.

¹² Piñuel, I. y Oñate, A. (2005) *Estudios Cisneros VII: Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

¹³ Aznar, I.; Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2007), "Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.

Para terminar esta clasificación, el trabajo de Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007)¹⁴, de la Universidad de Almería, indaga sobre la prevalencia de diversos comportamientos relacionados con la convivencia escolar y su afectación personal en distintos países del entorno europeo aplicando un mismo instrumento, el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar*. Este cuestionario es una adaptación de otro elaborado por Ortega y Rey (2003)¹⁵ y consta de 26 ítems referentes a 13 situaciones problemáticas que afectan a la convivencia en los centros educativos como son enfrentamientos entre alumnos y profesores, normas de convivencia, malas palabras en clase, insultos, peleas, integración social, motivación, objetos para agredir, consumo de drogas, etc. Los autores presentan sus resultados en relación a cada uno de los países participantes y realizando una comparativa entre ellos, siendo Hungría el que tiene valores netamente inferiores a los otros tres países.

En otro orden de cosas están los trabajos realizados por los investigadores Ortega, del Rey, Mora, Justicia y Benito, que formaron parte del proyecto *Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion* dentro del programa europeo *Research Training Network*¹⁶, descrito en el primer epígrafe del capítulo anterior.

En relación al *Cuestionario General Europeo TMR*, igualmente citado en dicho epígrafe, estos autores fueron pioneros en su aplicación en España¹⁷, y su investigación se describe brevemente a continuación.

El *Cuestionario General Europeo TMR* se diseñó combinando preguntas generales con otras más específicas a partir del conocimiento existente sobre el objeto de estudio. Se aplicó a 423 alumnos procedentes de un centro de Primaria y otro de Secundaria, y sus resultados tras la aplicación confirmaron la coherencia con los hallazgos de autores como Olweus (1993)¹⁸ o Sharp y Smith (1994)¹⁹ al resaltar la importancia del rol del individuo en una acción violenta; la diferenciación entre víctimas, acosadores y espectadores; y las diferencias descritas por sexo.

La cuestión terminológica del *bullying* en España también fue asumida por Ortega del Rey y Mora (2001)²⁰, que se esforzaron en buscar una denominación apropiada

¹⁴ Cangas, A.; Gázquez, J.; Pérez-Fuentes, M.; Padilla, D. y Miras, F. (2007), "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos", *Psicothema* 2007. Vol. 19, nº1, pp.114-119. ISSN 0214-9915 CODEN PSOTEG.

¹⁵ Ortega y del Rey (2003) "Cuestionario para el alumnado sobre el estado inicial y progreso de la convivencia" y "Cuestionario para el alumnado sobre el conflicto y la violencia".

¹⁶ Este programa se crea por iniciativa de la Comisión Europea dentro del marco del Programa de mejora del potencial humano (1998-2006). Su objetivo específico era facilitar el intercambio de conocimiento, especialmente, entre jóvenes investigadores.

¹⁷ Ortega, R.; Mora, J.; Justicia, F. y Benito, J. (2001), "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR", *Revista de Educación*, 325, 323-338.

¹⁸ Olweus, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, New York, Blackwell.

¹⁹ Sharp, S. y Smith, P. (1994), *Tackling Bullying in Your School*, London, Routledge.

²⁰ Ortega, R.; del Rey, R. y Mora, J. (2001), "Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

a partir de sus protagonistas, los iguales. Esta acción dio lugar a sendos trabajos que se detallan brevemente.

El objetivo del primero fue identificar el término más conveniente para definir el acoso entre escolares a partir del vocabulario que ellos utilizan y, el del segundo, explorar los aspectos que les llevan a inclinarse por un concepto u otro a la hora de nombrar este tipo de situaciones.

El primero de los trabajos se centra en la exploración de las etiquetas verbales que los niños y las niñas de Primaria y Secundaria utilizan para nombrar las situaciones de maltrato entre iguales (*bullying*). En concreto, hacen un listado y seleccionan los términos relacionados con situaciones de violencia y exclusión social entre iguales dentro del contexto escolar.

Con un diseño metodológico cualitativo, utilizan como instrumento de investigación una serie de dibujos de naturaleza muy simple. Las viñetas describen diferentes episodios, alternando las que expresan situaciones de maltrato con las que muestran conductas prosociales y de control personal. La muestra se constituye con cuatro grupos mixtos seleccionados de forma aleatoria en tres escuelas, una de Primaria, otra de Secundaria y una tercera con Primaria y Secundaria en el mismo centro. Los resultados muestran los cinco términos específicos más destacados con los que los alumnos describen una escena de acoso: *egoísmo*, *rechazo*, *maltrato*, *abuso* y *meterse con alguien*.

El segundo estudio analiza la correspondencia entre estas etiquetas verbales y un conjunto de 25 situaciones diferentes de maltrato (*bullying*). Como instrumento se utilizaron las tarjetas diseñadas dentro del proyecto *Nature and prevention of bullying and Social Exclusión* que muestran tres tipos de situaciones en función de la naturaleza de la agresión: física, verbal y social. La muestra a la que se aplicó el estudio estaba formada por un total de 80 alumnos y alumnas de tres colegios de Primaria y Secundaria.

Los resultados muestran que se ha elegido la palabra *maltrato* como la más idónea para referirse a todas las situaciones que en el mundo anglosajón se denominaron *bullying*, aunque también se pueden utilizar otros términos atendiendo a la naturaleza de la agresión. En este sentido, se demuestra que los alumnos poseen un vocabulario referido a este fenómeno y que buscan precisión a la hora de nombrar las distintas situaciones violentas que se pueden producir en la escuela.

En relación a instrumentos de medición, conviene destacar además el trabajo de Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pienda (2006)²¹, de la Universidad de Oviedo. Después de estudiar numerosos cuestionarios para la evaluación de la violencia escolar elaborados en España hasta la fecha, ponen de

²¹ Álvarez, L.; Álvarez, D.; González-Castro, P.; Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006), "Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos", *Psicothema*, Vol. 18, nº 4, 686-695. ISSN 0214-9915 CODEN PSOTEG.

manifiesto la necesidad de reducir su extensión a la vez que de profundizar en los aspectos evaluados. Por ello elaboran el *Cuestionario de Violencia escolar* (CUVE) y lo presentan a la comunidad científica como un instrumento manejable y riguroso que permite tanto realizar informes diagnósticos de la situación de violencia en los centros educativos, como evaluar la eficacia de la intervención dirigida a su tratamiento. El CUVE ofrece una estructura factorial de cinco factores de primer orden (violencia de profesorado hacia alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal de alumnado hacia alumnado, violencia física directa entre alumnado, y violencia verbal de alumnado hacia profesorado) y uno de segundo orden, "Violencia escolar". Los autores afirman que permite conocer, de forma poco costosa, el alcance de la violencia escolar y sus manifestaciones más importantes.

El siguiente bloque de trabajos tiene en común su aproximación al objeto de estudio desde la perspectiva del profesor. El docente, uno de los pilares de la educación, es considerado como eje central en la comprensión de los procesos de acoso entre escolares. En esta dirección se encuadran los trabajos de Rodríguez (2002) y de Soriano y Granizo (2003).

En el trabajo realizado por Rodríguez *et al.* (2002)²² se pretende que el profesorado valore las conductas violentas que se producen en las aulas. El instrumento utilizado fue un cuestionario diseñado *ad hoc* a partir de los resultados ofrecidos por el Estudio del Defensor del Pueblo (2000). La muestra estaba compuesta por 69 profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria seleccionados en diferentes colegios e institutos del Principado de Asturias. Sus conclusiones ponen de manifiesto que los profesores desconocen lo que significa el maltrato entre iguales y sus consecuencias, a la vez que su preocupación sobre la conducta de los alumnos se centra en la disrupción en el aula.

Soriano y Granizo (2003)²³ realizan un análisis retrospectivo acerca del maltrato entre escolares mediante la aplicación de dos cuestionarios específicos, el de *Retrospectiva de Maltrato entre Iguales*²⁴ y el de *Autoestima*²⁵, a dos muestras de 106 profesores de Secundaria y 145 estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid.

²² Rodríguez, F.; Gutiérrez, C.; Herrero J.; Cuesta, M.; Hernández, E.; Carbonero, P. y Jiménez, A. (2002), "Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia", *Aula Abierta*, 79, 139-153.

²³ Soriano, L. y Granizo, L. (2003), "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.

²⁴ Véase Shaffer *et al.* (2002), "Lonely in the Crowd: Bullying from the Retrospect", presentado a la *British Journal of Developmental Psychology* y basado en el cuestionario de Rivers (2001), "Retrospective reports of school bullying: stability of recall and its implications for research", *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.

²⁵ Para medir la autoestima actual se utilizan 28 ítems del cuestionario de Marsh y O'Neill (1984), "Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents", *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.

Ambas autoras comprueban que los participantes en el estudio recuerdan el insulto como la vejación más frecuente, pero no consideran en todos los casos al que lo sufre como una víctima. Además, verifican que los actores implicados en agresiones sólo consideran como maltrato entre iguales la exclusión social, el golpear o pegar y el amenazar verbalmente. Por último, examinando la posibilidad de que puedan quedar secuelas en las víctimas, las autoras afirman que no se ha percibido ninguna secuela grave en la muestra de individuos seleccionados, aunque el 25% de las mujeres puso de manifiesto que sí les afectó el aislamiento social, dejándoles secuelas duraderas posteriores.

Actualmente se están abriendo nuevas líneas de trabajo que van más allá de obtener la descripción del problema, aunque esta ampliación de perspectivas de estudio no significa que los trabajos descriptivos hayan dejado de ser importantes. Entre las nuevas líneas de investigación se encuentran las que buscan identificar las variables que influyen sobre el comportamiento del individuo, como es el caso de los trabajos desarrollados por Hernández y Casares (2002) y por Cava, Musitu y Murgui (2006), o las que se centran en los valores que lo condicionan (de la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

La investigación llevada a cabo por Hernández y Casares (2002)²⁶ pretende explorar las variables que, de manera directa o indirecta, intervienen en la violencia escolar. La justificación de este planteamiento reside en que los futuros agresores se están socializando hoy en la escuela, por lo que los autores se preguntan cómo se está produciendo dicho proceso socializador.

Los resultados más interesantes se agrupan por variables. En primer lugar, las variables familiares ponen de manifiesto que los jóvenes que viven con un solo padre o madre tienen mayor tendencia a tratar mal a algún compañero o compañera casi todos los días, mientras los que viven con más familiares tratan mal a algún compañero o compañera alguna vez. En las variables escolares, que junto a las familiares son las de mayor importancia en los procesos de socialización, se puede contemplar la existencia de una estrecha asociación entre el sentimiento que despierta el colegio y el trato a los compañeros, a medida que crece la insatisfacción aumenta el maltrato a los compañeros. Para finalizar, las variables demográficas también influyen ya que, a mayor tamaño del municipio, mayor incidencia del *bullying* en los colegios. Estas valoraciones les llevan a concluir que cualquier tipo de intervención debe contemplar la interrelación de los distintos ambientes en los que transcurre la vida de un alumno.

El estudio de Cava, Musitu y Murgui (2006)²⁷ profundiza en la posible relación entre familia y violencia escolar. En concreto, los autores se cuestionan sobre la

²⁶ Hernández, T. y Casares, A. (2007), *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*, Navarra, Instituto Navarro de la Mujer.

²⁷ Cava, M.; Musitu, G. y Murgui, S. (2006), "Familia y Violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional", *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº3, pp.367-373. ISSN 0214-9915 CODEN PSOTEG.

relación entre el ajuste psicosocial del adolescente y la comunicación familiar, convencidos de la existencia de determinadas variables mediadoras en la relación entre la familia y las conductas agresivas de los jóvenes. En su investigación vinculan la importancia de la comunicación familiar durante la etapa de la adolescencia con la influencia de determinadas variables individuales, como la autoestima y las actitudes del adolescente en su implicación en conductas violentas en el contexto escolar. Su interés por las variables familiares no deriva sólo por su posible influencia en la violencia escolar, sino porque la familia pueda incidir en determinadas variables individuales directamente relacionadas con estas conductas.

Este estudio de la Universidad de Valencia parte de estudios anteriores²⁸ en los que se afirmaba que la autoestima familiar y académica de los adolescentes son las variables predictoras más adecuadas en el análisis de las conductas de riesgo, incluida la violencia escolar. Además, las considera las dos variables de la autoestima en las que la familia mantiene una mayor influencia durante la adolescencia de los hijos, por lo que las incluye en el estudio analizando su posible papel mediador entre las variables familiares y la violencia escolar.

Metodológicamente utilizan distintas escalas, el *Cuestionario de Comunicación Familiar*²⁹, dos factores del *Cuestionario de Autoestima*³⁰ para medir la autoestima académica y la autoestima familiar, y la escala de *Actitudes hacia la Autoridad*³¹ para medir el rechazo a la autoridad escolar. Además, adaptaron un *Cuestionario de Conductas Delictivas*³² y elaboraron un instrumento para la mediación de la percepción del adolescente sobre el grado en que su familia considera importante la escuela, la *Escala para la Valoración parental de la escuela*.

Los resultados de este estudio resaltan la influencia indirecta de las variables familiares (comunicación familiar y valoración parental de la escuela) en la violencia escolar, y la importancia de las variables mediadoras estudiadas, la autoestima y la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar. Estas variables mediadoras, directamente relacionadas con la violencia escolar, están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado. Esta valoración paterna de la escuela incide de manera directa

²⁸ Wild, L.; Flisher, A.; Bhana, A. y Lombard, C. (2004), "Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1454-1467.

²⁹ Barnes, H. y Olson, D. (1982), "Parent-adolescent communication scale" en Olson, H. (ed.) *Family inventories: inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp.33-48), St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.

³⁰ García, F. y Musitu, G. (1999), *Autoconcepto Forma 5*, Madrid, TEA.

³¹ Emler, N. y Reicher, S. (1995), *Adolescence and delinquency*, Oxford, Blackwell.

³² Rubini, M. y Pombeni, M. (1992), *Cuestionario de conductas delictivas*, Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Mimeo. Adaptada por Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. (2001), *Familia y Adolescencia*, Madrid, Síntesis.

no sólo en la actitud del adolescente hacia la escuela, sino también en su autoestima académica.

Centrándose en las variables mediadoras, se confirma con este estudio la relación negativa entre la autoestima familiar y académica y la violencia escolar, resaltando la relevancia de estas dos dimensiones concretas de la autoestima en el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes. Para terminar, se resalta la importancia de la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar como un factor decisivo en la explicación de la violencia en los centros escolares. Esta investigación ha podido confirmar la relación establecida en numerosos estudios previos entre una actitud de rechazo a la autoridad institucional y la implicación de los adolescentes en conductas transgresoras, y mostrar el papel que en la conformación de dicha actitud desempeñan la valoración paterna de la escuela, la calidad de la comunicación entre padres e hijos y la autoestima académica del adolescente.

Con estos resultados, los autores sugieren una serie de propuestas dirigidas a la intervención educativa, como son mejorar la percepción que algunos padres tienen de la institución escolar mediante el incremento de la comunicación y la mutua colaboración; trabajar desde la prevención de conductas de riesgo la mejora de la autoestima de los adolescentes en las dos dimensiones que se han revelado como determinantes frente a otras que no son influyentes o que pueden relacionarse positivamente con su mayor implicación en este tipo de conductas; y mejorar las actitudes de los adolescentes hacia el profesorado y hacia la institución escolar, además de continuar investigando el papel que desempeñan las actitudes negativas hacia dichos agentes educativos en las conductas violentas de los adolescentes.

En el artículo de la Fuente, Peralta y Sánchez (2006)³³ se pone de manifiesto cómo la Educación en Valores en la sociedad actual sigue siendo uno de los retos más importantes del sistema educativo. Además, la investigación y la intervención se han centrado, especialmente, en el ámbito de las habilidades y de las competencias sociales, de tal forma que existen instrumentos destinados a determinar el nivel de competencia o de inadaptación social de los alumnos. Sin embargo, los valores referentes a la convivencia siguen siendo un ámbito desconocido, como se constata con la escasez de cuestionarios que permiten evaluar los denominados valores sociopersonales.

Con este marco teórico y metodológico de partida, los autores asumen los planteamientos sobre valores humanos integrados en el modelo del propio De la Fuente

³³ De la Fuente, J.; Peralta, F. y Sánchez, D. (2006), "Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria", *Electronic Journal Of Research Educational Psychology*. Monográfico *Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar* <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new> Este monográfico cuenta con otros artículos sobre cuestiones estrechamente relacionadas con el maltrato entre iguales y la convivencia escolar.

(1999, 1996 y 2003)³⁴, que propone educar la autorregulación de los valores a través de sus tres niveles constitutivos, ya que la incorporación de un valor conlleva integrar cogniciones o pensamientos (sobre lo que una persona piensa o cree en las relaciones interpersonales), sentimientos o afectos (emociones asociadas a la vivencia de una situación interpersonal) y acciones o comportamientos (conductas propias de cada situación interpersonal) propios de ese valor.

Así, los autores se plantean tres objetivos que dan lugar a tres estudios de diferente naturaleza integrados en una misma investigación: 1) construir un instrumento que permita evaluar distintos tipos de valores sociopersonales relacionados con la convivencia en los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria; 2) elaborar un perfil descriptivo de los valores sociales que los alumnos de esta etapa tienen incorporados a su escala de valores; y 3) establecer las relaciones de interdependencia entre los valores sociopersonales para la convivencia y los comportamientos sociales inadaptados que pueden producirse en los alumnos.

En el estudio participaron 857 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de Almería, pertenecientes a dos centros públicos.

Del primer estudio resulta el *Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia*, que a través de 93 ítems evalúa cogniciones, emociones y conductas relacionadas con la integración y la convivencia escolar. Los autores concluyen que el cuestionario posee unas propiedades psicométricas aceptables, pero estos mismos resultados les sugieren la necesidad de seguir indagando en la estructura interna y en la fiabilidad del cuestionario, a fin de mejorar algunos índices.

Para describir los valores sociales que los alumnos de la ESO tienen incorporados en su escala de valores utilizaron un instrumento de recogida de información personal, familiar y contextual elaborado y validado por los propios autores, denominado *Hoja de recogida de variables sociodemográficas*. Finalmente, para poder analizar la interdependencia entre dichos valores para la convivencia y la conducta antisocial utilizaron *The School Social Behaviors Scales* (SSBS) de Merrel³⁵, traduciendo la parte de este cuestionario relacionada con las conductas antisociales.

En relación al segundo objetivo, se pone de manifiesto la importante relación de interdependencia existente entre los valores sociales y determinadas variables sociodemográficas. A modo de ejemplo, tomando como referencia la variable sexo, se puede afirmar que las alumnas obtienen mejores puntuaciones en valores socia-

³⁴ De la Fuente, J. (1999), *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*, Bilbao, Desclée de Bouver; (1996), "Taller de mejora personal: aprendemos a regular nuestros pensamientos, sentimientos y acciones" en Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, CISS-Praxis; y (2003), *Un enfoque de autorregulación en la Educación en Valores: Teoría y práctica*, Conferencia plenaria en el Congreso Estatal de Educación en Valores. Guadalajara (México), 6 de noviembre. Manuscrito sin publicar.

³⁵ Book Review: School Social Behavior Scale (SSBS). Kreisler et al. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1997; 15: 182-190. Test Review: School Social Behavior Scales, Second Edition (SSBS-2). Alfonso et al. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2007; 25: 82-92.

les que los alumnos, excepto en lo referido a valores relacionados con el éxito, en los que los chicos superan a las chicas.

Para terminar, y atendiendo al tercer objetivo, se confirma la interdependencia entre los valores sociopersonales y la conducta antisocial. Es decir, a mayor conducta antisocial se constata menos posesión de valores por parte de los alumnos.

De acuerdo con los resultados, los autores creen necesario evaluar y educar en valores sociopersonales para mejorar la convivencia entre los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.2. La Investigación Educativa en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación

Los trabajos de investigación encontrados tras una búsqueda detallada en los catálogos de investigación y en los archivos del CIDE se aproximan a la violencia y a la convivencia en los centros educativos desde dos perspectivas. La primera de ellas se sitúa en la mejora de la convivencia sin relacionarla con la violencia en el entorno escolar, mientras que la segunda, a la que se prestará mayor atención, muestra aquellos trabajos que fijan la mirada en la construcción de la convivencia con el objetivo de prevenir la violencia entre compañeros.

Las obras englobadas en la primera perspectiva abordan el análisis de factores del entorno escolar relacionados con la convivencia o con la agresividad, pero sin establecer una relación entre ellas. Concretamente, la preocupación de estos autores estriba en profundizar en el conocimiento que se posee de dichos aspectos y no en la relación existente entre ellos. Por este motivo, y aún siendo el propósito principal de este capítulo el análisis detallado de las investigaciones enmarcadas dentro de la segunda perspectiva, se ha considerado conveniente citar las obras más relevantes adscritas a la primera. Así, se ofrece un recurso adicional para aquellos investigadores o personas interesadas en profundizar en alguno de estos factores.

Las investigaciones que no consideran la relación directa entre convivencia y violencia se pueden clasificar en tres ejes temáticos:

1. La organización y funcionamiento de los centros, destacando la función directiva y la participación de los padres (Gil, 1995; Martín-Moreno, 1998 y Gago, 2005), y el comportamiento y la participación democrática del alumnado (Sabucedo, 1984; Fabián, 1997 y Luis, 2003).
2. Las mejoras de aspectos que influyen en la calidad de la escuela, como son la prevención del fracaso escolar (Feito, 1989), la mejora en la educación

compensatoria (Callejo, 1996) y la promoción del pensamiento social crítico (Luis, 2003).

3. La capacitación social de los alumnos (Sabucedo, 1984; García, 1985; López, 1989 y Gordillo, 1996). Desde la consideración del papel que el individuo tiene como constructor de la convivencia, los trabajos de Díaz-Aguado (1986, 1988, 1991 y 1992) y Garaigordobil (1994), autoras de referencia en el estudio del *bullying* en el contexto actual, tienen especial relevancia.

Los trabajos que contemplan la convivencia como medio de prevenir la violencia en el entorno escolar son más numerosos y más diversos en su forma de plantear la investigación. Tras un análisis detallado, se ha construido un esquema para su clasificación:

a) Diagnóstico

En esta categoría se hayan aproximaciones generales al objeto de estudio, con el propósito de describir los principales factores explicativos de las conductas sociales violentas o inadaptadas.

b) Prevención

1. Organización y funcionamiento de los centros educativos

El interés por estudiar la actividad propia de la escuela, entendida como un sistema complejo de interacción, es el tema central de los estudios e investigaciones asignadas a esta categoría. Parten de un análisis sistémico de los centros educativos, que funcionan como organizaciones, a la hora de abordar los problemas en la convivencia.

2. Mejora del clima escolar

El clima escolar se basa en la percepción colectiva acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. Becerra (2006)³⁶ recoge la concepción de Fernández, que afirma que el clima escolar es “el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que le confieren un peculiar estilo, condicionante a su vez de los distintos productos educativos”.

3. Capacitación social de los alumnos

Los trabajos agrupados bajo esta categoría estudian y proponen intervenciones sobre los procesos personales implicados en las relaciones interpersonales en general y, en concreto, en el complejo fenómeno de la agresividad, la victimización y la conducta violenta, en sus diferentes matices.

³⁶ Becerra, S. (2006), “¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?”, *Estudios Pedagógicos*, 32, 47-71.

4. Prevención específica del *bullying*

Las investigaciones que tratan el maltrato entre iguales provienen exclusivamente de la psicología educativa. Desde esta disciplina se entiende como una forma específica de violencia en el ámbito escolar, definida como la situación en que se encuentra una persona que es sometida a acoso, amenaza, agresión física injustificada o acciones negativas, de forma repetida y durante un tiempo, por otro u otros compañeros que lo convierten, de este modo, en víctima de sus iguales (Olweus, 1993)³⁷. A partir de estos conceptos se diseñan investigaciones para comprobar cuáles son las variables más influyentes en el proceso o determinantes de la eficacia de distintos programas, aspectos recogidos en los dos trabajos que se presentan.

c) Intervención

Esta última categoría abarca el fenómeno de la violencia desde nuevos enfoques, intentando dar respuesta a los múltiples interrogantes que configuran la nueva realidad educativa. En ellos, el respeto entre escolares de distintas culturas y la igualdad de género son tenidos en cuenta e incorporados a las propuestas de intervención en este ámbito.

TABLA 2. MONOGRAFÍAS SOBRE VIOLENCIA Y CONVIVENCIA POR OBJETO DE ESTUDIO

Total	Diagnóstico	Prevención				Intervención
		Organización- Funcionamiento de los centros	Mejora del clima escolar	Capacitación social de los alumnos	Prevención específica del <i>bullying</i>	
23	6	4	3	6	2	2

Fuente: elaboración propia CIDE.

En la tabla 2 se presentan los estudios promovidos por el CIDE agrupados por categorías según el objeto de investigación. El grupo más numeroso corresponde a trabajos diagnósticos sobre los temas de violencia y convivencia en el ámbito escolar, con un 26%. Seguidamente, se sitúa el grupo centrado en propuestas de intervención que tienen como objetivo la capacitación social de los alumnos, con otro 26%. A continuación, los trabajos sobre la organización y funcionamiento de los centros educativos con un 17%, y la mejora del clima escolar, con un 13% del total de los trabajos. Los trabajos específicos sobre *bullying* y aquellos que valoran el conflicto desde una óptica positiva, son las categorías menos numerosas, ambas con un 8,6%. En total, señalar que el 63,6% del conjunto de investigaciones abordan el tema de la violencia en el entorno escolar desde un enfoque preventivo, eso sí, partiendo de distintos planteamientos, como se verá más adelante.

³⁷ Olweus, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, New York, Blackwell.

A continuación, se describe con mayor detenimiento cada una de las categorías y los trabajos adscritos a cada una de ellas.

DIAGNÓSTICO

Para entender la agresividad entre los escolares es necesaria una aproximación inicial que permita conocer cómo se manifiesta y qué factores personales y/o sociales se encuentran asociados a ella. Se han localizado seis investigaciones pertenecientes a Musitu (1985a, 1985b); Moraleda (1997); Sánchez y Mesa (1997); Arce (2005) y Martín (2005).

Aunque atendiendo al año de finalización se produce un salto temporal entre los trabajos, presentan estructuras internas muy parecidas entre sí. Por ejemplo, comparten la inquietud por comprender cómo se producen y qué elementos condicionan las conductas agresivas de los alumnos y alumnas en los centros educativos. Posteriormente, elaboran modelos teóricos y/o aplicaciones que permiten tanto pronosticar el comportamiento como modificarlo, orientados tanto a la prevención como a la mejora de las competencias sociales.

Los proyectos de Musitu son los primeros referidos directamente a la violencia en la escuela de los que se tiene constancia. Musitu (1985a) en su investigación *La agresividad en el contexto familiar y escolar: disciplina familiar, autoestima y variables escolares* pretende establecer relaciones entre la disciplina familiar (correspondientes a las estrategias correctivas del padre y de la madre), la autoestima y otras variables psicosociales y escolares. Para ello aplica dos cuestionarios sobre disciplina e intervención familiares a una muestra compuesta por 1.072 sujetos, 602 niños y 470 niñas de 4º, 6º y 7º de Educación General Básica.

Los resultados muestran que se establece una estructura de disciplina familiar formada por nueve niveles, según el modo en que los hijos perciben los métodos disciplinarios de sus padres. Las gratificaciones estudiadas indican un predominio de las afectivas sobre las materiales, y se dirigen preferentemente al refuerzo de conductas funcionales desde el punto de vista académico, básicamente del rendimiento. Del mismo modo, las reprimendas y los castigos físicos se relacionan con conductas escolares deficientes. La corrección, verbal o física, aparece significativa y negativamente relacionada con la autoestima y el autocontrol. Es decir, la violencia que ejercen los padres sobre los hijos influye negativamente en la imagen que el escolar tiene sobre sí mismo y sobre su capacidad de obtener éxito en su rendimiento académico.

El segundo trabajo de Musitu (1985b), *La agresividad en el contexto familiar y escolar: agresividad manifiesta, inhibida y recibida*, elabora una escala que registra diferentes tipos de agresividad: agresividad emitida, recibida e inhibida en niños de 9 a 14 años para comprobar si las variables edad, sexo y estatus socioeconómico determinan diferencias. Con la intención de alcanzar dicho objetivo, se utiliza un cuestionario aplicado a una muestra de 420 sujetos de ambos sexos, de estatus socioeconómico alto, medio y bajo, y de edades comprendidas entre 9 y 14 años.

Según los resultados, los varones sufren más los castigos de los padres y profesores, reciben más agresión verbal y manifiestan más agresividad. La agresividad recibida es mayor a los 11 años que a los 14. Sin embargo, se emiten más conductas agresivas a los 13 y los 14 años que entre los 9 y los 10. Asimismo, se comprueba que existe una relación directa entre agresividad recibida y emitida. La agresividad paterno-filial parece ser mayor en los grupos menos favorecidos socioeconómicamente y es entre los sujetos de estos grupos donde se registran las mayores puntuaciones en agresividad interpersonal. Lo que en última instancia muestran los datos es la retroalimentación de la agresividad, en otras palabras, que niños educados en contextos violentos responderán en un futuro con violencia.

Otro de los trabajos es el realizado por Moraleda (1997), titulado *Elaboración de un programa educativo para la promoción de la competencia social en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. El autor estudia la dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos en los que viven los alumnos y las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y de los jóvenes, con la intención de elaborar un modelo teórico y crear un programa educativo orientado a la realización de aprendizajes favorecedores de un adecuado desarrollo social en el alumnado de la ESO.

A partir de una revisión bibliográfica sobre las variables consideradas por el investigador como componentes del constructo *competencia social*, se elabora un modelo teórico que posteriormente se contrasta en dos muestras, una conformada por 150 alumnos y alumnas, y otra por 1012, todos ellos de edades comprendidas entre 12 y 15 años, y alumnos de ESO de centros de la Comunidad de Madrid. De acuerdo con los resultados, se observa que la competencia social se conforma por variables actitudinales y cognitivas, ambas predictivas de la buena o mala relación social. En el perfil general del alumnado de ESO, se constata que las dificultades de adaptación social radican en la falta de las estrategias y los procesos mentales necesarios para alcanzar resultados exitosos. Asimismo, el alumnado de cursos superiores posee más seguridad y percepción positiva de las relaciones sociales que el alumnado de cursos inferiores. Además, tanto en las chicas como en el alumnado procedente de hogares acogedores y democráticos se dan más características favorecedoras de una relación social satisfactoria.

Según el tipo de relación interpersonal que los sujetos establecen entre sí, el autor define tres modelos:

- *Asocial*. Los adolescentes se definen por una “antisocialidad” fruto de su interés por poseer prestigio y poder para influir en los demás.
- *Prosocial*. Es el modelo más concurrido y está formado mayoritariamente por chicas. El rasgo particular que define la relación interpersonal es la “prosocialidad” o la capacidad de tener en cuenta los deseos y necesidades de los otros, además de los propios.
- *Antisocial*. Está constituido mayoritariamente por chicos, y le define la “asociabilidad” o carencia de relación con el medio.

También Sánchez *et al.* (1997) realizaron el estudio titulado *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuesta de intervención educativa*, para encontrar soluciones a la problemática de la incorporación de actitudes y valores como contenidos de aprendizaje en el aula, y por las demandas de un contexto educativo extremadamente plural como es el de la ciudad de Melilla. Ambos autores se adentran en el campo de las conductas y, en especial, en aquellas cuya naturaleza favorece la tolerancia y la cooperación con el fin de fomentarlas a través de la intervención educativa.

El estudio se articula en dos fases. En la primera sondean la incidencia del valor “cooperación” en la población a través de un cuestionario. La muestra se compuso con 597 sujetos (304 niños y 293 niñas) de tres Institutos de Educación Secundaria y dos cursos (290 de 1º de ESO y 307 de 4º de ESO). En la segunda, con una muestra compuesta por 404 sujetos (207 niños y 197 niñas) de los mismos institutos y cursos (198 de 1º de ESO y 206 de 4º), pretenden analizar el valor de la “tolerancia”. Tras esta evaluación previa, llevan a cabo el diseño de una intervención educativa que consiste en la elaboración de una guía didáctica con siete sesiones a desarrollar en los cursos señalados, mediante algunas técnicas grupales de ideación y *role-playing*.

De la evaluación diagnóstica inicial, conviene destacar los resultados obtenidos por los alumnos de 1º de ESO, ya que son los que muestran una actitud más positiva hacia el cambio ante situaciones de desigualdad. Además, este grupo no presenta prejuicios por razón de sexo pero sí muestra una baja tolerancia hacia las discapacidades psíquicas. Asimismo, tiene serias dificultades a la hora de llegar a acuerdos para actuar ante la diversidad étnica y cultural, incluso en su entorno más cercano.

También son interesantes los resultados que se obtienen con los alumnos de 4º de la ESO porque muestran un mayor compromiso ante la necesidad de cambiar ciertas actitudes frente a actos de injusticia social. Sin embargo, este mismo grupo está influenciado por importantes estereotipos con respecto a la igualdad de derechos por razón de sexo. En cuanto a las discapacidades, refleja una alta tolerancia hacia las físicas y mucho menor hacia las psíquicas. Para finalizar, valora positivamente la convivencia intercultural en Melilla.

Arce (2005), director del estudio titulado *Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadecuado en menores: implicaciones para la prevención*, analiza la conducta inadecuada de los escolares con el propósito de perfilar las lagunas, carencias y disfunciones en el aprendizaje, las cogniciones, la socialización, la adquisición de destrezas y el ajuste clínico de los menores en riesgo de inadaptación social o familiar. Además pretende conocer cómo se articulan las interacciones de ambos factores para, en última instancia, llevar a cabo una intervención acorde con los resultados obtenidos.

En este trabajo cuasi-experimental participan un total de 380 menores cuyas edades oscilan entre los 10 y los 16 años. Por nivel de estudio, se seleccionan alumnos de Primaria y de Secundaria.

El hallazgo más interesante es que el comportamiento antisocial está condicionado de forma significativa por el apoyo social recibido, el nivel de socialización, el auto-concepto y la capacidad de control que presentan los menores. Los sujetos con este tipo de comportamiento presentan un mayor retraimiento social, además de un auto-concepto y un nivel de autocontrol menor que los que no manifiestan comportamientos antisociales. Por último, los resultados confirman que existen diferencias significativas en el comportamiento antisocial en el aula en función del género, presentándose más frecuentemente los comportamientos antisociales entre los varones.

En la misma línea de trabajos se encuentra el de Martín (2005), *Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal*, cuya intención es analizar el problema de la violencia exogrupal. Ésta se define operativamente como “la secuencia conductual realizada por una o más personas, en tanto que miembros de un grupo, dirigida a producir daño físico en uno o más individuos a los que se identifica como pertenecientes a otro distinto”³⁸.

El diseño de investigación se estructura en dos fases diferenciadas pero complementarias. La primera recoge la experiencia directa de sujetos implicados en casos de violencia juvenil exogrupal, utilizando un enfoque ideográfico que permite una visión del proceso de gestación de la conducta violenta. La muestra se constituyó con 19 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 25 años y residentes en la Comunidad Autónoma de Madrid. La segunda fase de trabajo desarrolla un modelo explicativo de la conducta violenta exogrupal a partir de los casos estudiados y, mediante la aplicación de un cuestionario a 243 sujetos entre los 13 y 28 años, se intenta validar un modelo causal que prediga la probabilidad de que se produzcan conductas de este tipo en los sujetos.

Este trabajo ha servido para evidenciar el carácter procesual y sistemático de la adquisición y evolución de la violencia exogrupal juvenil. Se postula la influencia progresiva y convergente de variables macro, meso y microsociales, que predisponen al joven a adaptarse a un entorno violento y después a interiorizar la violencia como elemento básico de su identidad social y/o personal.

La interpretación de los resultados pone de manifiesto ciertas necesidades básicas de los jóvenes violentos. En estos casos, el apoyo social y la autoestima individual y social encontrada de forma preferente en el grupo de iguales, parecen sustituir o complementar la escasa o inadecuada influencia socializadora de otras personas, grupos o instituciones. Esta identificación absoluta con la identidad grupal, en ausencia de otras lealtades, es un factor de riesgo importante, pues en los casos en los que las conductas y valores compartidos por el grupo de pares sean violentos, quedan como únicos referentes del individuo.

A modo de conclusión, señalar que los trabajos presentados en esta categoría de diagnóstico comparten la idea de la existencia de una estrecha relación entre la

³⁸ Martín López, M. (2005), *Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal*, Segundo Premio *ex Aequo* de Tesis doctorales 2003, Madrid, CIDE (MEC).

conducta violenta o comportamiento inadecuado y la carencia de estrategias personales para afrontar con éxito las relaciones cotidianas (Musitu 1985a y 1985b, Moraleda 1997, Sánchez *et al.* 1997, Martín 2005 y Arce 2005). Además, ponen de manifiesto la fuerte influencia del entorno social y, en particular del ámbito familiar, como modulador de las relaciones y actuaciones individuales, como bien señalan Musitu (1985a y 1985b) y Martín (2005).

PREVENCIÓN

Frente a la intervención centrada en hechos consumados e individuos localizados y definidos por su comportamiento no adecuado y/o violento, la prevención se dirige al conjunto de escolares, al margen de que dichos hechos hayan acontecido. Debido a la cantidad de trabajos que abordan la violencia en el entorno escolar desde esta perspectiva, casi el 65% del total, es posible subdividirlos en diferentes categorías de estudio: organización y funcionamiento de los centros, mejora del clima escolar, capacitación social de los alumnos y prevención específica del *bullying*.

La primera recoge aquellos trabajos que hacen hincapié en los aspectos organizativos y las relaciones establecidas dentro de la comunidad educativa. En la segunda, la atención se centra en el clima escolar y en el concepto de cultura escolar como factores a tener en cuenta en el diseño de la prevención de la violencia. Pero hay un campo al que se le han dedicado múltiples esfuerzos, el estudio del comportamiento en general y del *bullying* en particular, aspectos que se tratan en las categorías que aparecen en tercer y cuarto lugar, respectivamente.

1) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El interés por estudiar la actividad de la escuela, entendida como un sistema complejo de interacción en el que los vínculos entre profesores, alumnos y padres influyen directamente en la convivencia, es el denominador común en los estudios recogidos en esta categoría.

Dentro de esta línea temática se han localizado cuatro trabajos, García (1998), Martín (1998), Hernández y Sancho (2005) y García (2006). El hecho de que sean estudios recientes pone de manifiesto la necesidad cada vez mayor de contar con todos los agentes implicados en el proceso educativo a la hora de abordar la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros docentes.

Estos cuatro trabajos se pueden agrupar dependiendo de su aproximación al objeto de estudio. Por un lado, uno se orienta hacia un aspecto concreto de la organización del centro y estudia su influencia en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (García, 1998) y, por otro lado, otros optan por definir un objeto de estudio más global, como es el clima escolar (Martín, 1998; Hernández y Sancho, 2005), abriendo así el abanico de posibles factores asociados a la convivencia en los centros.

García (1998), en su trabajo *Los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*, analiza los canales de participación de profesores, padres y alumnos en la toma de decisiones relacionada con distintos

aspectos de la vida escolar. El propósito general de la autora es comprobar el grado de legitimación tanto de los órganos de gobierno como de los de participación en los centros educativos no universitarios, analizando la percepción sobre la normativa reguladora en el momento de implementación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y su puesta en práctica. Además, estudia los puntos de encuentro y de conflicto a través del análisis de los contenidos de las reuniones, los puntos de fricción, las vías habituales de resolución de conflictos, así como las posiciones y dinámicas que se establecen en los conflictos.

El planteamiento metodológico es básicamente cualitativo, estructurándose el estudio en varias fases. Para comenzar, se realizan entrevistas a profesores de Primaria y Secundaria con experiencia en la dirección de centros docentes. Una vez analizadas estas entrevistas, se formulan los temas a tratar en las nueve entrevistas dirigidas a directores de centros en activo, padres y responsables de asociaciones de centros. Paralelamente se realizan nueve grupos de discusión (cinco formados por profesores, dos por padres y dos por estudiantes), integrados por seis u ocho participantes y un moderador, miembro del grupo de investigación.

Entre las conclusiones del trabajo, la autora destaca que la fragmentación de la escuela en distintos espacios de participación lleva a que existan muy pocas interacciones entre profesores, padres y estudiantes. Sólo existe comunicación real y frecuente dentro de cada uno de los colectivos que forma la comunidad o, como máximo, entre dos colectivos, ya que los docentes consideran que a los padres les corresponde la educación de los hijos y a ellos la formación, entendida como proceso de transmisión de conocimientos. Además, consideran a los padres como agentes pasivos o fuente de conflicto en los centros educativos. Mientras tanto, el discurso de los padres revela una preocupación casi exclusiva por los contenidos impartidos y critican no tanto la actuación particular del profesorado, como la organización y el funcionamiento del sistema educativo en general. En conclusión, la falta de integración de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa en el centro docente, según sus responsabilidades, no favorece el clima escolar adecuado para la resolución de los conflictos, evitando que se planteen como negociación y originando enfrentamientos.

Otra conclusión interesante es lo “inoperativo” de todo lo que no se curse por el cauce ordinario o cuestione el modelo jerárquico de ejercicio de la autoridad (del profesor, del director, del Ministerio...), con presiones internas para no tratar los problemas escolares fuera de los despachos. Estas circunstancias llevan a la conclusión de que lo más fácil es no participar, puesto que la participación es percibida como un esfuerzo sin gratificaciones. La ausencia de mecanismos, espacios y tiempos reales para la relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa debe desaparecer en aras de una mejor convivencia.

El trabajo coordinado por Martín (1998) *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, parte del reconocimiento de los centros educativos como organizaciones complejas en las que se genera un determinado clima de trabajo, que incide y condiciona todos

sus ámbitos de actuación y a cada uno de sus integrantes. El clima viene determinado por variables tales como la comunicación, la motivación, la confianza y la participación. Esta última es, en cierto modo, consecuencia de las anteriores y, a su vez, clave en la determinación del clima de trabajo dentro de la organización. El objetivo general de la investigación es diagnosticar cómo es el clima de trabajo en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria situados en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia de entonces, y detectar los factores determinantes para definir un clima de trabajo como adecuado o inadecuado.

Metodológicamente se realiza un estudio empírico descriptivo. Se utiliza un cuestionario cuyas preguntas abarcan las cuatro dimensiones a evaluar: comunicación, motivación, confianza y participación. Se aplicó el instrumento en 78 centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con una muestra final conformada por 1.024 encuestados.

Según la opinión particular del profesorado, el clima de trabajo en los centros educativos es valorado como positivo aunque con reservas. El factor mejor valorado es la confianza entre los docentes, seguido de la comunicación, la motivación, la relación entre el profesorado y el equipo directivo, y la participación. Los aspectos menos valorados son la participación de los padres y de la Administración educativa, es decir, aquellos que tienen que ver con el ámbito externo al centro. Por último, otro factor que recibe una puntuación baja es el poco reconocimiento a la labor del profesorado.

Hernández y Sancho (2005), en su trabajo titulado *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*, estudian el ambiente de los centros entendiéndolo como “las condiciones materiales organizativas y de convivencia que posibilitan o dificultan los canales de aprendizaje y de convivencia”. El objetivo es elaborar indicadores que permitan medir el buen funcionamiento de las aulas y de los centros escolares.

Los autores utilizan el análisis de contenido aplicado a una muestra de 144 artículos de prensa y al material obtenido tras el desarrollo de seis grupos de discusión entre los años 1999 y 2001, integrados por profesores de Secundaria.

Entre los resultados, sobresale el interés manifiesto de los rotativos por ofrecer información sobre la realidad cotidiana de los centros. Se muestra un discurso caracterizado por el desánimo del profesorado, la falta de motivación de una parte del alumnado para el estudio, el incremento del fracaso escolar y, con especial énfasis, se incide en el aumento de la violencia en los centros públicos de Educación Secundaria. Concretamente, durante el período anterior a la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), la prensa describe una imagen de conflicto y violencia en los centros de enseñanza dando a entender que en la escuela pública se hace difícil crear el clima de convivencia y el ambiente de trabajo necesario para que el alumnado consiga aprender.

El punto de vista del profesorado ofrece una visión distinta a la de los medios de comunicación. Para el profesorado participante en el estudio es indudable que los

medios de comunicación y, en especial la prensa escrita, han dramatizado en exceso la situación de violencia de los centros públicos de Secundaria. Esta exageración se ha debido, por un lado, a una estrategia de apoyo a la política de reforma del Gobierno de entonces, que justificaba las medidas contenidas en la LOCE y, por otro lado, a un intento de favorecer las escuelas de otro tipo de redes, a saber, privada–concertada. Aunque reconocen que las condiciones en las que se puso en marcha la LOGSE han contribuido a crear un cierto grado de malestar por la dificultad del profesorado para adaptarse a una situación que era nueva –en especial la atención a toda la población desde los 12 a los 16 años y la incorporación de nuevos colectivos (sobre todo de inmigrantes)–. Los docentes apuntan otras razones para explicar lo que sucede en los centros de Secundaria. En este sentido, señalan como causa relevante los cambios que se han producido en la función educadora de las familias motivados, sobre todo, por las exigencias laborales. Cambios que llevan, por un lado, a no dedicar tiempo a los hijos ni ponerles límites y, por otra parte, a protegerlos en exceso frente a las demandas de la escuela y la propia sociedad.

Por último, en relación con los indicadores que a juicio de los profesores explican el mal funcionamiento de las aulas y los centros escolares y favorecen un clima negativo, destacan, por una parte, la falta de trabajo en equipo y de preocupación por crear un ambiente de aprendizaje. Estas circunstancias se derivan de la ausencia de tiempo y espacio para coordinarse y dialogar. Y, por otra parte, la inadecuada coordinación entre profesores en lo relativo a los contenidos de las materias y la diversidad de concepciones sobre el aprendizaje dificultan la consecución de los objetivos que se plantean como adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

García (2006), en *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, pretende destacar la importancia de las interacciones entre los distintos protagonistas de la escuela a la hora de promover procesos de innovación. Analiza las singularidades cotidianas y diarias de las instituciones educativas, incluidas las relacionadas con la violencia escolar en centros marginales. En particular, el autor presta especial atención a las distintas influencias que ejercen los distintos subsistemas escolares sobre este ambiente.

Se describe un estudio de caso en el cual se analizan las actuaciones cotidianas de distintas personas y la puesta en práctica de determinadas innovaciones en un instituto de Educación Secundaria de un barrio de la periferia de Madrid, caracterizado por su ambiente marginal. El estudio de caso se constituye con 14 grupos de profesionales del centro y un grupo de coordinación externa-interna formado por nueve profesionales.

El principal resultado que arroja la investigación pone de manifiesto que la innovación educativa es una construcción compleja pero posible, que debe estar presidida por un sentido ético de la mejora de las prácticas de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. En otras palabras, aunque elaborar buenas propuestas se caracteriza por ser una tarea complicada, ésta es posible gracias a la implicación de todos los afectados y, en particular, del profesorado.

Una vez finalizada la exposición detallada de los trabajos integrantes de esta categoría, cabe presentar una conclusión relevante. Todos los estudios tienen por objeto el análisis del clima escolar y las relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Bajo esta perspectiva la escuela se entiende como una organización con un funcionamiento propio que la caracteriza como tal. Del conjunto de relaciones posibles entre alumnos, profesores y padres, la mayoría de los trabajos centra la mirada exclusivamente en el profesorado y en la labor que éste desempeña en la escuela. La importancia de esta coincidencia estriba en que el papel del profesorado es fundamental para el buen funcionamiento de la escuela y para una mejor convivencia en los centros.

2) MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR

El hilo conductor que agrupa a los trabajos incluidos en esta categoría es el análisis de la prevención de la violencia y mejora de la convivencia con el fin de enriquecer el clima escolar y sensibilizar a los diferentes colectivos que interaccionan diariamente en las escuelas sobre valores como la tolerancia y el respeto. En ellos se diseñan propuestas curriculares en las que se introducen valores que se espera sean asimilados por el alumnado para mejorar con ello la convivencia en el centro.

Dentro de esta línea de actuaciones se han localizado tres trabajos, Arrieta (1996), Ibáñez y Sarriá (2002) y Méndez (2004). El hecho de que no sea un grupo muy numeroso no resta importancia al tema ya que, como todos ellos sostienen, el aprendizaje en valores de tolerancia, paz y respeto se erige como pilar educativo fundamental de cara a la mejora de la vida escolar.

Arrieta (1996) en *Y tú...¿cómo lo ves? Educación para la paz y el desarrollo en la ESO*, elabora una guía didáctica cuyos ejes centrales se sustentan en la tolerancia, la interdependencia y la cooperación. La intervención educativa se articula en cuatro fases para lograr el aprendizaje en los alumnos, la sensibilización, el conocimiento, la valoración y la actuación; y versa sobre una secuencia de tres unidades: conflicto Norte-Sur, el Sur en el Norte y Cooperación para el Desarrollo.

Su aplicación se llevó a cabo en las aulas de Bachillerato de dos institutos asturianos y, a la luz de los resultados, los profesores señalan como aspectos positivos los intercambios de ideas, experiencias y materiales entre el profesorado perteneciente a ámbitos educativos diferentes, y los cambios en las concepciones y actitudes docentes respecto a la Educación para la Paz y el Desarrollo. Como aspecto negativo se destaca la falta de coordinación e implicación en el desarrollo del proyecto, atribuida al hecho de trabajar con unos materiales no elaborados por el propio profesorado. En lo que al alumnado se refiere, se observa un fuerte interés por las actividades novedosas y por el trabajo en grupo, aunque no se han podido constatar cambios sistemáticos en el rendimiento escolar o en el aprendizaje de actitudes y valores.

Ibáñez y Sarriá (2002) desarrollan un plan específico titulado *Aprendiendo a Convivir*, con la colaboración de las familias de los alumnos y Amnistía Internacional. El fin es enseñar a los alumnos a convivir de forma no violenta, saber relacionarse de forma positiva y aprovechar los conflictos como instrumento valioso para profundizar en relaciones humanas más justas e ir construyendo una cultura de paz. La

implantación de la experiencia está basada en el lenguaje de las imágenes. Los principales materiales utilizados son cuestionarios e información procedente de diferentes medios de comunicación.

La actuación se desarrolla en tres aulas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. En ella el alumno cuenta con una unidad introductoria, tres apartados y una autoevaluación. El primer apartado se titula “El quid de la cuestión”, donde se le ofrece información y se fomenta el debate entre los valores que se poseen y aquellos nuevos que se desean transmitir. El segundo “manos a la obra”, propone distintas actividades para tratar de superar las soluciones o modelos establecidos. Y, por último, se cierra con el apartado “construyendo el futuro”, donde se plantea la búsqueda de alternativas a los temas tratados.

Los resultados de la experiencia, tras la evaluación del plan, ponen de manifiesto que los alumnos participantes conocen la violencia, aunque muchas veces son incapaces de distinguirla y reconocerla en su entorno más inmediato. Otro aspecto interesante es que se comprueba que las familias de los escolares no sólo ayudan a sus hijos sino que también participan en las diferentes campañas escolares, es decir, cuando se cuenta con ellas responden positivamente, demostrando su importante contribución a la construcción de una mejor convivencia.

Méndez (2004), en su trabajo *La piel del alma, una reflexión sobre la discriminación y el racismo*, pretende entrar en el campo de las relaciones humanas a través de lo que enfrenta y divide a los habitantes, como es el caso de la discriminación y el racismo. En su propuesta didáctica intenta demostrar que las actividades plásticas sirven para incentivar la percepción y reflexión, y promover experiencias y nuevas miradas con el fin de revelar situaciones de incomunicación y comportamientos injustos que no favorecen la convivencia. El autor plantea su intervención educativa con la exposición de una situación y una necesidad, que no necesariamente tienen solución. Por tanto, cuenta con un componente exploratorio e interrogativo sobre este hecho, definiendo únicamente pautas para provocar la reflexión sin partir de ninguna teoría previa.

En el marco de la Educación para la Igualdad, y con la intención de desarrollar sentimientos estéticos creativos, reflexivos y críticos en los alumnos, se marca como objetivos detectar y rechazar cualquier forma de discriminación fomentando la capacidad de relación interpersonal, y participar en actividades de grupo adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios.

La experiencia educativa es llevada a cabo por los alumnos de 4º de la ESO en la asignatura Educación Plástica y Visual. El proyecto es recogido en la programación anual en forma de unidad didáctica. Los criterios metodológicos han atendido simultáneamente a dos aspectos fundamentales del área, “aprender a ver” y “aprender a hacer”. Se intenta integrar de forma coherente la dimensión práctica de los contenidos y sus aspectos conceptuales, lo que supone que la intervención pedagógica se oriente hacia una comprensión de los contenidos fundamentalmente práctica.

De todas las posibilidades plásticas para realizar el proyecto la seleccionada fue una instalación³⁹, por su concepto de obra total y por conseguir que el espectador pueda sentirse parte integrante de la representación. La idea fundamental ha sido utilizar para todo el proyecto la misma materia prima, cuya única diferencia real fuese el tamaño, la forma y el color con el que estuviese pintada.

La obra en su conjunto ha sido valorada como una experiencia educativa muy gratificante, durante la cual todos los implicados han tenido la oportunidad de aprender de forma significativa los valores de tolerancia que se pretendía transmitir.

Una vez presentados los tres trabajos se comprueba que el clima escolar es un concepto que abarca todas las dimensiones de la escuela y que afecta a todos los relacionados con ella. Esta idea pone de manifiesto que la convivencia de un centro no depende únicamente de cómo los estudiantes entienden las relaciones entre ellos, sino que también depende de cómo la entienden otros colectivos como profesores o padres. Sobre los docentes fijan la mirada, especialmente, los trabajos de Arrieta (1997) e Ibáñez y Sarriá (2002), interesados en demostrar que una mejor formación del profesor beneficiaría al conjunto. Este matiz resulta interesante porque destaca la importancia de los docentes como factor decisivo en la mejora del sistema educativo, al igual que el conjunto de trabajos de la categoría anterior.

Por último, el hecho de que los espacios geográficos donde se han aplicado las intervenciones e innovaciones educativas sean distantes permite afirmar que la preocupación por mejorar el clima escolar es un tema muy presente entre los investigadores e innovadores españoles.

3) CAPACITACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS

A diferencia de las categorías anteriores más centradas en los aspectos globales de la vida de los centros educativos relacionados con la convivencia y la prevención de la violencia, como son la organización y el funcionamiento y el clima escolar, en este apartado el objeto de estudio se centra en el alumno como sujeto individual. Aquí el sujeto es entendido como actor al que deben ir dirigidas las miradas del investigador, pues en sus acciones se encuentran las respuestas, tanto para explicar la existencia de la violencia como para mejorar la convivencia. Este enfoque, junto a los otros, completa una visión integral del fenómeno de la violencia en la realidad educativa.

El diseño y la aplicación de un programa y su posterior evaluación es el planteamiento metodológico presente, normalmente, en este enfoque. Muy similar en el procedimiento a los trabajos que pretenden mejorar el clima escolar, la diferencia esencial estriba en que bajo esta categoría se pretende modificar los comportamientos individuales, y los centrados en el clima escolar, los valores.

³⁹ Por Instalación se entiende “una manifestación artística que se basa en utilizar todos los recursos plásticos al alcance para modificar, recrear, adaptar o reinterpretar un espacio, y crear así ambientes a partir de objetos extraídos de su contexto o por asociaciones extrañas, produciendo sobre ellos una nueva significación”.

En esta línea se encuentran los trabajos de Monjas y González (1998), Fernández (2000), Garrido (2001), Dicastillo (2005) y Garaigordobil y Fagoaga (2003 y 2007).

Monjas y González (1998), en su trabajo *Las habilidades sociales en el currículo de un centro de Educación Infantil y Primaria*, abordan la prevención de la violencia escolar desde la mejora de la conducta social de los alumnos a través del aprendizaje de ciertas habilidades. En este sentido pretenden averiguar si la competencia social de los niños y niñas evoluciona positivamente al utilizar determinadas estrategias de entrenamiento.

La aproximación metodológica responde a un planteamiento experimental pretest-postest, incluyendo la competencia interpersonal en las distintas áreas curriculares, en la práctica educativa del centro y en las actuaciones de todos los miembros de la comunidad escolar. El fin último es favorecer la interacción positiva entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Los resultados arrojan conclusiones diferentes según el colectivo estudiado. En el caso de los alumnos, se aprecia una mejora de la conducta interpersonal y el aumento de la capacidad de aceptación social y del repertorio de habilidades sociales. En concreto, la actitud asertiva de los alumnos mejora, aunque como grupo no se aprecian incrementos significativos. En relación al profesorado, los datos señalan que han adquirido los conocimientos y estrategias necesarios para implementar los nuevos contenidos sobre competencia interpersonal, mostrando de este modo una actitud positiva hacia la mejora de las prácticas educativas en este aspecto. Por último, las familias también adquieren los conocimientos y las habilidades de control de las conductas de sus hijos. En particular, son más capaces para estimular y provocar situaciones en las que sus hijos se relacionen con niños y niñas de su edad practicando conductas interpersonales adecuadas.

Fernández (2000) elabora el estudio *La pedagogía adaptativa como respuesta compensadora, eficaz y de calidad en la atención a la diversidad del alumnado en escuelas urbanas: programa PAD*. A través de este trabajo pretende confirmar la validez de las metodologías de la pedagogía adaptativa como compensadoras de las situaciones de riesgo social y educativo de los alumnos. El planteamiento se articula en varias fases: planificación, control y evaluación.

La pedagogía adaptativa se asienta en la idea de que el aprendizaje mejora cuando se proporcionan al alumnado experiencias que se acoplan a su capacidad y que responden a sus necesidades concretas. En este sentido, el autor refleja que “el desarrollo de un sistema efectivo de educación adaptativa requiere incorporar diversas estrategias que permitan una actuación educativa global y coordinada a la vez que flexible, ya que el objetivo es que funcionen orquestadamente opciones alternativas de aprendizaje” dependiendo de la singularidad de cada escolar. En concreto, la educación adaptativa se ajusta a la diversidad del alumnado.

La experiencia permite concluir que la pedagogía adaptativa constituye una fórmula válida de atención a la diversidad si se consigna la eficacia como criterio de

valoración de las aulas y los centros educativos en los que se organiza. Esta eficacia se concreta en la fidelidad del centro educativo a su proyecto, su funcionamiento con cohesión, autonomía y compromiso social con la comunidad educativa, y la consideración de esta organización de las aulas como alternativa relevante y significativa para el alumnado en situación de riesgo educativo.

El grupo de trabajo dirigido por Garrido (2001), a cargo del proyecto *Un programa de prevención del fracaso escolar y la desadaptación social en el aula*, se propone lograr que el clima de la escuela se vea beneficiado por la aplicación de un programa especializado que incremente la competencia social y la autoestima de jóvenes en situación de riesgo, con el fin de evitar la inadaptación.

Los autores adaptan el Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) a la población juvenil con riesgo de desarrollo de conductas violentas y fracaso escolar. En esta adaptación se distinguen dos fases generales. La primera pretende identificar los factores de riesgo y los protectores frente a la vulnerabilidad y el desarrollo de conductas violentas. En la segunda se aplica el PPS en varios institutos de Enseñanza Secundaria con el fin de diseñar un nuevo Programa de Apoyo en la Comunidad (PAC) que generalice las habilidades y competencias aprendidas en el anterior programa.

Los autores de esta experiencia señalan que tras la aplicación del programa PPS se consigue corregir algunas deficiencias sociocognitivas diagnosticadas a los alumnos, además de fortalecer aquellas que ya formaban parte de su repertorio y que se consideraron protectoras frente a la vulnerabilidad y el desarrollo de conductas violentas. Los alumnos aprenden a manifestar un mayor autocontrol en las relaciones sociales, son capaces de solucionar los problemas con un menor nivel de tensión, y pueden emitir juicios críticos más sólidos y elaborados en referencia a su entorno más próximo, como la escuela e incluso los amigos.

Dicastillo (2005) elabora la monografía *Competencia social y educación cívica* con el propósito de sistematizar un campo de investigación prolífico y, al mismo tiempo complejo, como es el de la competencia social de los individuos en el que se incluyen componentes diversos como los conductuales, cognitivos y afectivos, así como la influencia que los distintos contextos y agentes de socialización tienen en el desarrollo social de los niños. Asimismo, avanza un paso más en el ámbito escolar al subrayar la importancia de la competencia social de cada uno de los sujetos para obtener cambios a nivel comunitario en aras de una mejor convivencia.

En su planteamiento teórico pretende aclarar el concepto de competencia social, aportando una visión integradora de las distintas perspectivas existentes. Para ello, realiza un breve recorrido por el estado de la cuestión sobre la educación cívica. La principal conclusión a la que se llega es que la competencia social desempeña un papel fundamental para lograr una participación e implicación ciudadana adecuadas y, por ende, una mejora de la sociedad.

Garaigordobil y Fagoaga (2003) colaboran en el trabajo titulado *Diseño y evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para promover la conducta proso-*

cial y prevenir la violencia. El estudio se centra en el campo de la intervención, diseño y aplicación de programas a grupos de niños y adolescentes con el fin de estimular el desarrollo socioemocional y, dentro de éste, fomentar la conducta prosocial.

Los autores diseñan y aplican un programa de juegos cooperativos-creativos para niños y niñas de tercer ciclo de Educación Primaria. La hipótesis sostiene que este programa de intervención estimula el desarrollo adecuado de la personalidad infantil. La metodología de investigación empleada responde a un diseño experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. La muestra estaba constituida por 86 sujetos de 10 y 11 años, distribuidos en cuatro grupos pertenecientes a dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa.

Los resultados mostraron que el programa tenía un impacto favorable tanto en factores sociales y emocionales como intelectuales, potenciando entre los alumnos conductas prosociales. Respecto al efecto de la intervención en los niños y niñas que tenían bajos niveles de desarrollo social, emocional y cognitivo antes de comenzar el programa de juego, se demuestra que el programa fue eficaz. Por último, con los resultados obtenidos, apenas se evidencian diferencias en los efectos del programa debido a la variable sexo.

En el segundo trabajo de Garaigordobil y Fagoaga (2007), *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, se mantiene la misma línea de investigación y se presenta la síntesis de una serie de programas de intervención que fomentan, preferentemente, el desarrollo social y emocional de niños y adolescentes.

El conjunto de programas comparte tres grandes finalidades. En primer lugar, una función preventiva, ya que se intenta impedir la aparición de problemas de desarrollo socio-emocional en los adolescentes participantes. En segundo lugar, una función de desarrollo, pues son experiencias que pretenden potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socio-emocionales y en la creatividad. Y para finalizar, una función terapéutica, pues integran socialmente a niños y niñas que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros.

Tras la aplicación y evaluación posterior se han constatado los efectos positivos de los programas de intervención. En concreto, se han conseguido mejoras en factores de naturaleza tan diversa como son los sociales, emocionales e intelectuales, validando así esta línea de intervención psicológica en el desarrollo de la personalidad infantil y juvenil desde los 4 hasta los 14 años.

A modo de conclusión se destaca un dato, y es que todos los programas que se han analizado son válidos para fomentar las conductas sociales entre la población, opinión contrastada por Fernández (2000). Este autor indica que un programa no es suficiente o exitoso si no está vinculado a otros factores capaces también de modificar la conducta, es decir, la implantación válida de un proyecto además es eficaz si se acompaña con una adecuada organización del aula y del centro educativo. Este matiz plantea nuevas líneas de trabajo que resaltan la complejidad del

entorno educativo y la multicausalidad de las conductas de los sujetos que se educan en dicho entorno.

4) BULLYING

El *bullying* ha sido y es estudiado casi exclusivamente desde la Psicología Educativa. Por una parte, ha supuesto una dedicación de esfuerzos importantes y bien coordinados que ha permitido avances significativos desde este campo de conocimiento. Pero, por otra parte, la escasez de otras perspectivas de análisis, como por ejemplo sociales y educativas, ha impedido alcanzar una comprensión integral, muy necesaria a la hora de abordar un fenómeno tan complejo como el maltrato entre iguales.

En esta línea de investigación se encuentran los trabajos de Fernández (2005) y Ortega (2008).

Fernández (2005), en *Prevención del maltrato entre compañeros a través de la inhibición de la impulsividad cognitiva: diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto*, plantea una experimentación articulada en varias fases, muy en la línea de los trabajos que se encuentran en el ámbito de la Psicología Educativa.

La base teórica del trabajo se centra en la reflexividad-impulsividad o impulsividad cognitiva, una línea de estudio que proviene de las investigaciones sobre estilos cognitivos “que surgieron con la necesidad de establecer un puente entre dimensiones cognitivas relacionadas con la percepción y la personalidad”. A juicio del autor la impulsividad cognitiva juega un papel importante dentro del fenómeno *bullying*, ya que el alumnado reflexivo tiende a utilizar conductas violentas contra otros compañeros en menor medida que el alumnado impulsivo.

La hipótesis de trabajo afirma que la intervención orientada a fomentar la reflexividad a través de las actividades y tareas escolares favorecerá la disminución de las situaciones de maltrato y/o abusos entre compañeros. Para comprobar esta hipótesis se diseña una intervención donde se aplica el *Cuestionario sobre abusos a compañeros*⁴⁰, distintas *técnicas de observación* y el *Test de Emparejamiento de Figuras Familiares*⁴¹ a una muestra compuesta por 76 alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria de un colegio público del área metropolitana de Granada.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la relación entre el fenómeno *bullying* y la impulsividad cognitiva. Entre los diferentes roles que se desempeñan cuando se produce un caso de violencia entre iguales (agresor, víctima y espectador), existen diferencias estadísticamente significativas. Los autores concluyen que en la muestra participante, el alumnado “agresor” suele ser impulsivo a nivel

⁴⁰ Fernández, I. y Ortega, R. (1999), “Cuestionario sobre abusos entre compañeros” en Fernández, I. (ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 210-219), Madrid, Narcea.

⁴¹ Cairns, E. y Cammock, T. (1978), “The development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test”, *Developmental Psychology*, 5, 555-560; (1984), “The development of reflection-impulsivity: further data”, *Personality and Individual Differences*, 5 (1), 113-115; (1989), “The 20-Item Matching Familiar Figures Test: Technical data”, Manuscrito no publicado.

cognitivo en relación con el alumnado que desempeña otro rol diferente. Asimismo, los resultados apuntan a que en los grupos de intervención mejora sustancialmente la reflexividad, aunque no de forma estadísticamente significativa en todos sus miembros.

El informe de progreso de Ortega sobre su investigación *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención* presenta, a grandes rasgos, el estado de la cuestión en diferentes ámbitos geográficos que abarcan desde Europa hasta España y, a partir de la información recopilada, elabora un programa de intervención. Para ello se analizan, en primer lugar, los numerosos trabajos llevados a cabo por distintos grupos de académicos especializados en la materia. Y, en segundo lugar, se valora la eficacia de los programas de intervención. En el primer caso, los ejes principales que se han tenido en cuenta a la hora de abordar el objeto de estudio han sido los conceptos del maltrato utilizados, la descripción de la agresividad injustificada entre los escolares, los instrumentos de medida y evaluación del *bullying*, y los indicios de riesgo asociados a dichos factores.

En el segundo caso, por un lado se presenta una visión general de un conjunto de programas de largo alcance y de corta duración cuya intención es prevenir y paliar el maltrato entre escolares. La finalidad ha sido sentar las bases para elaborar un programa de desarrollo curricular centrado en el trabajo cooperativo, que una vez concretado se ha denominado “Aprender juntos”. Por otro lado, se plantea un modelo de intervención orientado a construir la convivencia para prevenir la violencia. Con ello se pretende lograr una aproximación a la educación social, afectiva y moral en el entramado de las relaciones interpersonales y actividades que se producen en el escenario escolar.

Para finalizar, debido a la evolución marcada por los estudios, la violencia entre iguales necesita ser tratada, actualmente, de un modo más específico, entendiéndose por ello el análisis detallado de los factores que favorecen la buena convivencia en los centros, demanda que se debe satisfacer no sólo desde la Psicología Educativa, sino desde el resto de las Ciencias Sociales.

INTERVENCIÓN

La multiculturalidad y la igualdad de oportunidades entre los sexos entendidos como ejes esenciales de la intervención educativa que conducen a la consecución de sistemas educativos de mayor calidad y equidad, son campos de interés actuales. Desde ambas perspectivas, la investigación e innovación educativas promueven la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia a partir de una visión positiva del conflicto.

Esta visión, a diferencia de las teorías tradicionales que parten de una concepción negativa del mismo asemejándolo a la violencia y entendiéndolo como una realidad a evitar, alude a la necesidad de conocimiento y reflexión profunda sobre los factores, determinantes y elementos que componen la realidad del conflicto. Se consi-

dera como algo inherente a la persona y positivo en la medida en que permite mejorar las estrategias para manejar las situaciones.

En esta dirección se encuentran los trabajos del Colectivo Amani (2004) y de Montoya y Salguero (2004). Ambos ofrecen respuestas novedosas orientadas a construir la convivencia a partir de modelos alternativos a los convencionales. En sus obras se construyen marcos teóricos vinculados a la multiculturalidad y la igualdad de oportunidades entre los sexos para diseñar intervenciones educativas que mejoren la convivencia en contextos donde pueden existir conflictos generados por desigualdades aún existentes entre niños y niñas o entre estudiantes procedentes de diferentes culturas.

El Colectivo Amani publicó en 2004 *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*, ofreciendo una herramienta para la reflexión y la intervención con la intención de promover un cambio de actitudes hacia la resolución positiva de los conflictos inherentes en toda convivencia. En la guía se encuentran nuevos modelos de interacción encaminados a conseguir una mejor convivencia entre personas y colectivos, desde la igualdad y el enriquecimiento mutuo. Los nuevos modelos promueven el encuentro y la comunicación entre las personas de las diferentes culturas, trabajando activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones. Asimismo, desde ellos se potencia la diversidad cultural y el descubrimiento de los valores culturales de los otros, tomando conciencia de un modo diferente y todo ello encauzado hacia un aprendizaje que enseñe a los sujetos a afrontar los conflictos de forma positiva.

Montoya y Salguero (2004), en *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*, acometen el problema de la violencia escolar desde la perspectiva de género, fijando el interés en el cambio social y el reconocimiento de la labor femenina, y analizando la incidencia de los servicios de orientación educativa en la prevención de la violencia desde la diferencia sexual.

La metodología propuesta se desarrolla en dos fases. Una primera fase de análisis de documentos institucionales en los centros escolares y una segunda fase de experimentación aplicada a partir de las buenas prácticas y los documentos solicitados a los Departamentos de Orientación y Jefatura de Estudios en los distintos centros objeto del estudio.

En la primera fase se comprueba que los documentos institucionales de los centros educativos analizados están redactados en los primeros años de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en ellos es patente la ausencia de un reconocimiento de la diferencia sexual. Algunos, los menos numerosos, han sido modificados y adaptados a las nuevas realidades. No obstante, pocos centros hacen un reconocimiento explícito, incluso cuando se utilizan *coletillas* del tipo no discriminación por *razón de raza, lengua, cultura, religión, etc.*, se olvidan del sexo.

En la segunda fase se constata la existencia de una doble vía en todos los centros. Por una parte la Jefatura de Estudios, entendida como modelo masculino y sancio-

nador desligado del trabajo educativo. Y, por otra parte, el Departamento de Orientación, considerado como modelo feminizado y como factor de prevención. Esta doble vía dificulta el buen funcionamiento del centro y, por ende, de las actuaciones de unos y otros. El Departamento de Orientación, siendo muy necesario, sufre una disfunción importante ya que interviene en el proceso de convivencia a través de las reuniones de tutoría, pero se le deja al margen en la prevención y resolución de conflictos y en el proceso de los expedientes disciplinarios. La legislación educativa no incorporaba al Departamento de Orientación en el procedimiento de sanciones, amonestaciones y expedientes disciplinarios, por lo que la mayoría de las veces se solicita su intervención sólo en casos extraordinarios. Se observa, sin embargo, que los centros en los que el Departamento de Orientación ha intervenido en esos procesos se han solucionado los expedientes de una forma más educativa.

Para acabar el apartado de investigaciones desarrolladas con la colaboración del CIDE, y al hilo de las categorías conceptuales definidas al comienzo de este epígrafe que permiten revisar las investigaciones de forma organizada, se puede concluir que la aproximación al objeto de estudio de la violencia escolar es llevada a cabo desde múltiples enfoques y éstos evolucionan en el trascurso del tiempo, adecuando los paradigmas a las nuevas realidades sociales. Entre ellos destaca, especialmente, la Psicología. Como se puede comprobar, se han presentado 23 investigaciones, de las cuales 6 se centran en realizar un diagnóstico del problema, 15 se orientan a la prevención y, finalmente, 2 cuyo interés ha sido la intervención en los conflictos desde una perspectiva positiva.

Así se valora positivamente el cúmulo de saber que durante estos años se ha producido como consecuencia de la acción y promoción investigadora del CIDE. Todos los aspectos estudiados han contribuido al avance de un ámbito crucial que supone, hoy por hoy, uno de los grandes retos del sistema educativo español.

TABLA 3. INVESTIGACIONES DEL CIDE REFERENTES A LA CONVIVENCIA COMO MEDIO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

		Autores	Título	Año
Diagnóstico	1	Musitu Ochoa, G.	La agresividad en el contexto familiar y escolar (agresividad manifiesta, inhibida y recibida)	1985
	2	Musitu Ochoa, G.	La agresividad en el contexto familiar y escolar. (Disciplina familiar, autoestima y variables escolares)	1985
	3	Moraleda Cañadilla, M.	Elaboración de un programa educativo para la promoción de la competencia social en los alumnos de Educación Secundaria	1997
	4	Sánchez Fernández, S. <i>et al.</i>	Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa	1997
	5	Martín López, M. J.	Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal	2005
	6	Arce Fernández, R.	Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención	2004

Fuente: Elaboración CIDE.

**TABLA 3. INVESTIGACIONES DEL CIDE REFERENTES A LA CONVIVENCIA
COMO MEDIO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR (CONTINUACIÓN)**

			Autores	Título	Año
Prevención	Organización y funcionamiento de los centros	7	García de Cortázar Nebreda, M. L.	Los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios	1998
		8	Martín Bris, M.	Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	1998
		9	Hernández Hernández, S. y Sancho Gil, J.M.	El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos	2003
		10	García Gómez, J.	Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas	2006
	Mejora del clima escolar	11	Arrieta Gallastegui, J.J.	Y tú... ¿Cómo lo ves? Educación para la paz y el desarrollo en la ESO	1996
		12	Ibáñez, G. y Sarriá, E.	Aprendiendo a convivir	2002
		13	Méndez, A.	La piel del alma, una reflexión sobre la discriminación y el racismo	2004
	Capacitación social del alumnado	14	Monjas Casares, M. y González Morena, P.	Las habilidades sociales en el currículo de un centro de Educación Infantil y Primaria	1998
		15	Fernández Fernández, S.	La Pedagogía adaptativa como respuesta compensadora, eficaz y de calidad en la atención a la diversidad del alumnado en escuelas urbanas	2000
		16	Garrido Genovés, V.	Un programa de prevención del fracaso escolar y la des-adaptación social en el aula	2001
		17	Dicastillo López, N.	Competencia social y educación cívica	2005
		18	Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M.	Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia	2003
		19	Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M.	El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria	2007

Fuente: Elaboración CIDE.

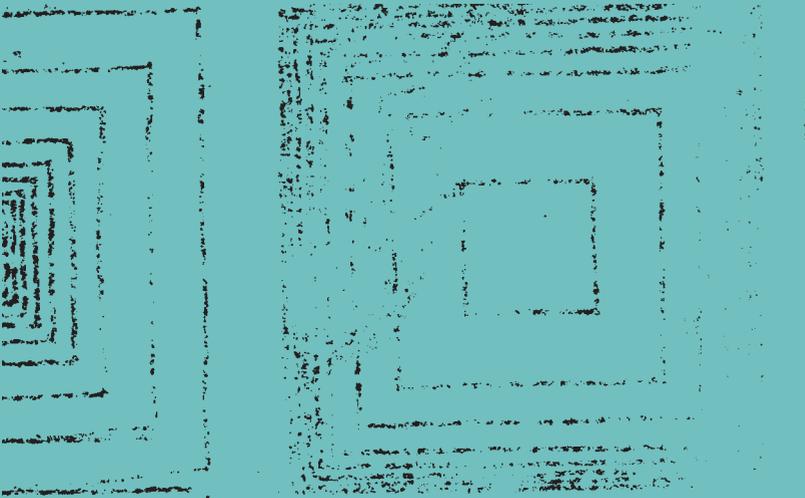
TABLA 3. INVESTIGACIONES DEL CIDE REFERENTES A LA CONVIVENCIA COMO MEDIO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR (CONTINUACIÓN)

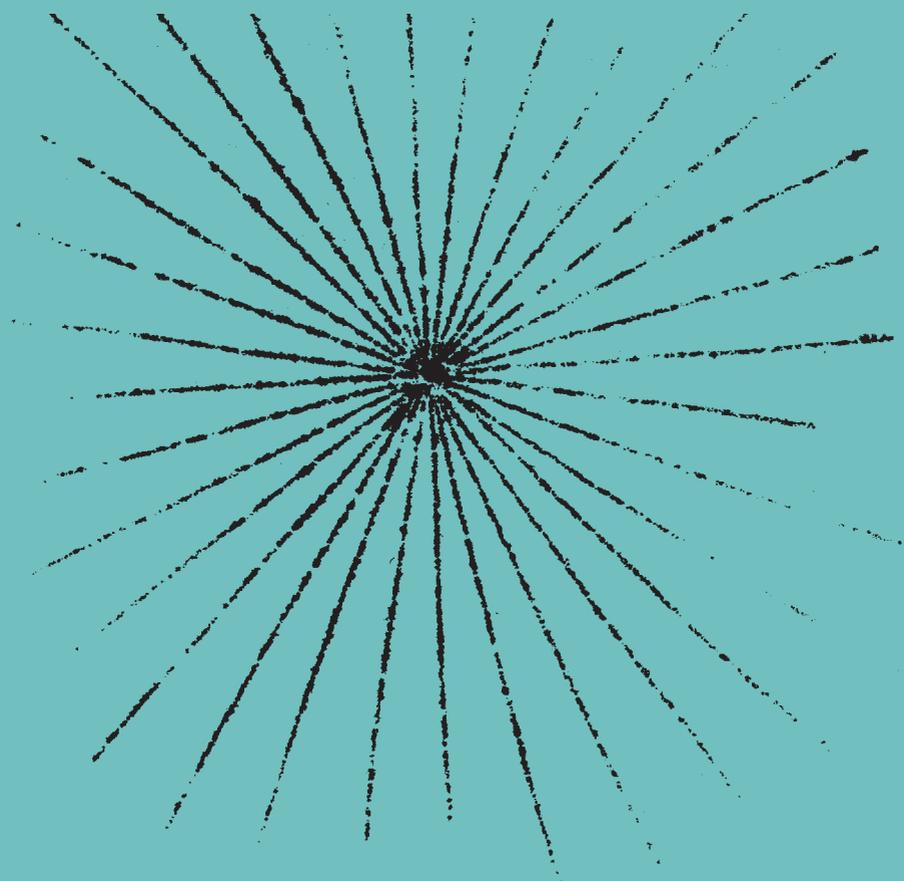
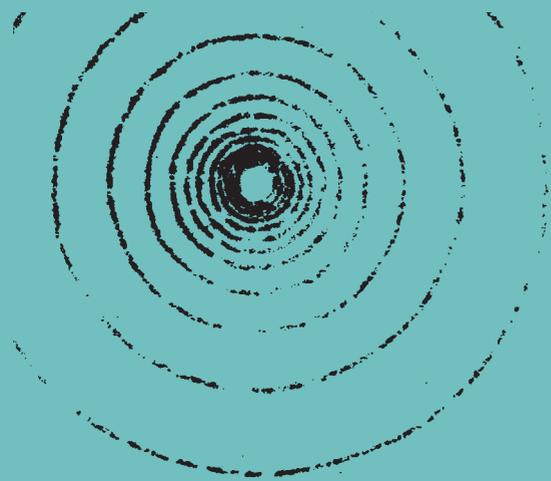
			Autores	Título	Año
Prevención	Bullying	20	Fernández Marín, F.	Prevención del maltrato entre compañeros a través de la inhibición de la impulsividad cognitiva: diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto	2005
		21	Ortega Ruiz, R.	Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención	2008
	Intervención	22	Colectivo Amani (Gómez Lara, J.)	La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales	2004
		23	Montoya, M. y Salguero, J. M.	Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos	2004

Fuente: elaboración propia CIDE.



**La prevención de la violencia
y la mejora de la convivencia
en el entorno escolar en España.
Actuaciones para fomentar
la intervención educativa**





La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa

Como se ha afirmado al finalizar el capítulo 2, el ordenamiento jurídico español se ha ido sumando progresivamente a las iniciativas internacionales con un marco legal específico que ha supuesto atraer hacia la violencia escolar, el *bullying* y los conflictos que implica la convivencia en las escuelas la apuesta general descrita por la Cultura de Paz y No violencia, la Ciudadanía Democrática, y la Educación para los Derechos Humanos.

El proceso de consolidación de esta propuesta educativa internacional a través de la escuela se produce en el marco de la interdependencia entre sociedad y sistema educativo. De hecho, algunas de las actuaciones destinadas a solucionar el problema de la violencia en la escuela parten del convencimiento de que los hechos violentos acaecidos en el sistema educativo son el reflejo de la violencia que se produce en la sociedad, y están vinculados a distintos problemas en ese plano. Desde esta perspectiva, las medidas llevadas a cabo se relacionan con la seguridad en los centros educativos.

Pero la seguridad no agota la garantía de erradicar la violencia de las escuelas, y la convivencia entre los compañeros de colegio se convierte en un aspecto fundamental en el logro de dicho objetivo. Al ser un elemento propio a considerar en la organización y el funcionamiento de los centros, todos sus miembros tienen la responsabilidad a través de su participación activa de crear una comunidad educativa cuyas relaciones estén dirigidas al desarrollo de un buen clima escolar.

La propuesta educativa internacional ligada a la Educación para los Derechos Humanos, la Paz y la No Violencia, y la Ciudadanía Democrática, produce nuevamente un giro al trascender lo escolar y formular objetivos educativos ligados al aprendizaje de una cultura y un ejercicio democráticos. Formar una ciudadanía activa, preocupada por el respeto a los Derechos Humanos y capaz de establecer relaciones interpersonales que tengan la no violencia como principio se convierte, entonces, en la razón de ser de abordar el tema de la mejora de la convivencia en las escuelas. Este giro responde a la necesidad de transmitir dicha cultura por

medio de la educación, al ser uno de los mecanismos de socialización más efectivos, para ser capaces de construir una sociedad más justa, más tolerante y, sobre todo, más democrática.

Estas tres perspectivas conviven bajo un mismo objetivo, la mejora y la prevención en las relaciones interpersonales entre iguales que se producen en el ámbito escolar, y en ellas se pueden enmarcar todas las iniciativas que han tomado las administraciones educativas españolas en el ámbito de sus competencias. Las administraciones educativas central y autonómicas están muy implicadas en la tarea de posibilitar y favorecer la gestión de la convivencia en los centros educativos, comprometiéndose en que los centros escolares incorporen a su proyecto educativo y al currículo escolar una visión integrada de la seguridad y la convivencia, en la línea de las resoluciones internacionales.

1. ACTUACIONES DESARROLLADAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Como ha quedado sobradamente expuesto en el capítulo primero, el fomento de la tolerancia y la mejora de la convivencia en los centros educativos prevalece en la filosofía que sustenta al sistema educativo español desde la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Por eso la administración educativa favorece su articulación en la ordenación de todo el sistema educativo, como se describe a continuación.

En el **Título I** de la Ley se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. En la **Educación Primaria** se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. La **Educación Secundaria Obligatoria** debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad de las alumnas y los alumnos, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. En esta etapa se contemplan, entre otros, los siguientes objetivos: practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática; valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres; rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo y resolver pacíficamente los conflictos.

En cuanto al currículo, la Ley educativa española materializa una nueva asignatura, la "Educación para la Ciudadanía". De esta forma pretende responder a la necesi-

dad de situar la preocupación por este tema en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas con la introducción de nuevos contenidos de acuerdo con la naturaleza y las edades de los alumnos y alumnas. Se imparte en algunos cursos de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución española y las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Sin entrar en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares, la nueva materia permite profundizar en algunos aspectos relativos a la vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos y ciudadanas.

El **Bachillerato** tiene como objetivo desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa; consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma, desarrollar su espíritu crítico, prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales; fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. En relación con el currículo de esta etapa, “Filosofía y Ciudadanía” se constituye como una de las materias comunes y obligatorias.

En cuanto a la **Formación Profesional**, para alcanzar con éxito su finalidad de “preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”, se contempla como objetivo “formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas”.

A fin de garantizar la equidad, el **Título II** concibe la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la igualdad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el **Título III** de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesi-

dades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. Una de las funciones a desarrollar por el profesorado hace referencia a su contribución para que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanas y ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello insta a las Administraciones educativas a garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el **Título V**. El Artículo 121 aborda el Proyecto Educativo, que ha de tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro y recoger la Atención a la Diversidad del Alumnado y la Acción Tutorial, así como el Plan de Convivencia. Asimismo, el Artículo 124, que dicta las normas de organización y funcionamiento de los centros docentes, hace referencia a la elaboración de normas que garanticen el cumplimiento de dicho Plan. Igualmente, el Artículo 127 establece como una de las competencias del Consejo Escolar proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, y la resolución pacífica de conflictos en todos ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Pero sus intenciones están también recogidas en los Reales Decretos que la desarrollan. En el **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil**, en el contenido de las áreas del ciclo se conmina a los maestros a que enseñen a los escolares en sus primeros años de infancia a relacionarse con los demás respetando las normas de convivencia, a aprender a vivir juntos y a desarrollar las competencias sociales de los mismos.

Para alcanzar estos principios de convivencia a través de las áreas de conocimiento del segundo ciclo de Infantil, se establece un mismo objetivo que se repite adecuándolo a cada una de ellas, “fomentar el respeto desde el principio de la vida escolar de los niños y niñas”:

- Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, objetivo 5º: Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Área Conocimiento del entorno, objetivo 3º: Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

En el **Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria**, la convivencia gana en importancia ya que dos de los 14 objetivos básicos de la Educación Primaria se orientan al establecimiento de un entorno de respeto entre los escolares y de aprendizaje de habilidades con las que afrontar los retos de la vida con autonomía:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los Derechos Humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

En el **Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria** también se establecen dos objetivos entre los 12 generales de la etapa, certificando el interés en la creación de escuelas que favorezcan la buena convivencia entre los miembros de la comunidad educativa:

- a) Asumir responsablemente los deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los Derechos Humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.

Para finalizar, en el **Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas** se establece que el Bachillerato debe contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa, y favorezca la sostenibilidad.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

En definitiva, puede afirmarse que la Ley Orgánica de Educación es en sí misma una apuesta importante por la mejora de la convivencia en los centros, y la incorpora como elemento fundamental en la organización y funcionamiento de los mismos.

1.2. Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar

Aprender a vivir juntos, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales, como se ha visto a lo largo de todo este trabajo. Con el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar, el Ministerio de Educación se propone abordarlo teniendo en cuenta la complejidad y variedad de los factores que lo determinan y el reparto competencial existente en el actual sistema educativo. El Ministerio de Educación pretende, en este sentido, buscar sinergias con las actuaciones que están llevando a cabo las Comunidades Autónomas y encontrar las respuestas educativas más adecuadas.

Los objetivos del Plan son los siguientes:

1. Impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos, a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo.
2. Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, colaborando con las Comunidades Autónomas desde el respeto al marco competencial.
3. Facilitar el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos utilizados por grupos de profesores, las propias Comunidades Autónomas y otras instituciones, y abrir un foro de encuentro y debate sobre la convivencia y las formas de promocionarla y desarrollarla.
4. Proporcionar orientaciones, estrategias y material para la puesta en práctica de la educación en la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos a la vida adulta y su incorporación a una formación superior o al mercado de trabajo, de manera que puedan ser utilizadas por las distintas Comunidades Autónomas, centros o profesores.

Para poder alcanzar estos objetivos, el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar engloba las siguientes actuaciones, clasificadas en cinco ámbitos:

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN	ACTUACIONES
Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> – Creación del Observatorio Estatal de la convivencia escolar y de prevención de los conflictos escolares para recabar información de las instituciones, tanto públicas como privadas, implicadas en la mejora de la convivencia escolar. El objetivo final es analizar la magnitud y la evolución del fenómeno de la violencia escolar, y asesorar y proponer medidas para mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros. – Revisión de la legislación básica en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación. – Desarrollo de dos estudios estatales: “Indicadores de calidad de la convivencia en los centros” y “Buenas Prácticas”.
Intercambio de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> – Intercambio y difusión, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, de las medidas y decisiones que están adoptando las diversas Comunidades Autónomas de cara a los problemas de convivencia. – Página web sobre convivencia, donde se incluyen experiencias de centros, materiales de apoyo, conexiones a otras páginas web y foros de discusión. – Convocatoria de Ayudas y Premios, en colaboración con las Comunidades Autónomas, para proyectos de fomento de la convivencia. – Celebración de un Congreso sobre temas de convivencia escolar, con carácter anual y participación internacional.
Formación de los colectivos implicados	<ul style="list-style-type: none"> – Incorporación de los temas de convivencia a los programas de formación inicial del profesorado. – Actividades de formación permanente para el profesorado, en colaboración con las Comunidades Autónomas – Curso de formación de responsables en temas de convivencia y mediación escolar. – Actividades de formación para padres y madres a través de sus organizaciones.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN	ACTUACIONES
<p>Diseño de estrategias, orientaciones y materiales para la promoción y la mejora de la convivencia escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pautas para la elaboración del Plan de Convivencia incluido en el Proyecto Educativo; y modelos de una posible “Comisión de Convivencia”, con funciones de prevención, mediación y corrección de las conductas contrarias a un adecuado clima de convivencia. – Guías de “buenas prácticas” y materiales de apoyo para el desarrollo de los Planes de Convivencia en todos los centros. – Programas de actuación en los centros y zonas que, por sus características específicas, necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora. También existe la necesidad de poner en marcha programas de apoyo a la acción tutorial y de refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación. – Protocolos de actuación ante situaciones que alteren el adecuado clima de convivencia escolar en los centros. Así se pretende, entre otras cuestiones, reforzar el papel del profesorado y su autoridad en el aula. – Programas de control de asistencia e información a las familias.
<p>Colaboración interinstitucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Diálogo constante con Sindicatos representativos del Profesorado, Asociaciones de Padres y Madres, Organizaciones representativas de los alumnos/as, la FEMP y otras Instituciones (Sanidad, Interior, Defensor del Menor, etc.). – Experiencias de colaboración con otras Instituciones, tanto locales como autonómicas o estatales, para reforzar la seguridad y la convivencia en los entornos de los centros. – Modelos de elaboración de planes de apertura de los centros que permitan una mayor implicación de las familias y ayuntamientos e influyan en la mejora del clima de los centros. – Defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar o conflictos que alteren la convivencia y el normal desarrollo de la actividad docente, así como la asistencia especializada que sea necesaria. Esta propuesta se incorporará en el Proyecto de Estatuto de la Función Pública Docente actualmente en debate.

Este Plan fue firmado por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, organizaciones sindicales y otras organizaciones como CEAPA, FERE-CECA, FEC, FSIE, etc. Todas sus actividades se iniciaron en el curso académico 2005-2006, salvo las relativas a la formación del profesorado que se iniciaron en el 2006-2007. En cuanto a las previstas en colaboración con las Comunidades Autónomas, se acomodan a los calendarios de la Comisión General de Educación.

Como concreción de este Plan en el año 2006 se crearon los **Premios¹ de carácter nacional para Fomento de la Convivencia Escolar** y se convocó el **Concurso nacional de Buenas Prácticas de Convivencia**. Este Premio está dirigido a centros docentes sostenidos con fondos públicos no universitarios que desarrollan planes y actuaciones dirigidas al desarrollo y mejora de la convivencia, con el fin de reconocer el esfuerzo realizado y su contribución a la mejora de la calidad de la educación. Los centros pueden haber abordado actuaciones a favor de la convivencia a través de la elaboración y puesta en marcha de Planes de Convivencia para el Centro o de actuaciones específicas para la erradicación de la violencia; de la participación, junto con otros centros, en programas específicos para el fomento de la convivencia; de actuaciones de integración en la convivencia de minorías étnicas o sociales, más allá de la integración estrictamente curricular; actuaciones encaminadas a la igualdad entre hombres y mujeres; y del fomento de la convivencia en colaboración con otras organizaciones e instituciones.

En 2007 el entonces MEC convocó **ayudas económicas² a instituciones y asociaciones para la realización de actividades de formación permanente del profesorado de niveles previos a la Universidad**. Pueden optar a estas ayudas asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro que no tengan el carácter de centros docentes, que realicen actividades de formación permanente del profesorado en niveles previos a la Universidad. Entre las líneas de formación establecidas están la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, y la formación para la convivencia, igualdad de género, mediación y resolución pacífica de conflictos. Se consideran como prioritarias las actividades relacionadas con la Formación para la convivencia.

Para finalizar, es importante mencionar el trabajo *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* englobado en el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar. Con este trabajo se pretende realizar un diagnóstico global de la situación de convivencia en los centros definiendo criterios claros e indicadores, ampliando el estudio de los indicadores de calidad, adaptando el estudio de la convivencia y sus problemas a los cambios, y proporcionando instrumentos de evaluación de la convivencia en los centros. Como apartados se han establecido los siguientes: La calidad de la convivencia, los obstáculos, y las condiciones para su construcción: qué se está haciendo y qué es preciso mejorar.

¹ Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los Premios de carácter nacional para fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006.

² Orden ECI/911/2007, de 21 de marzo, por la que se convocan ayudas económicas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado durante 2007, por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro.

1.3. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar³

Esta iniciativa surge en el contexto del diseño del Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar, al entender que la construcción activa de un ambiente de convivencia en la escuela es una responsabilidad que ha de ser asumida y compartida por toda la comunidad educativa. Este Observatorio se crea como órgano colegiado de la Administración General del Estado, con la misión, entre otras, de recabar información de las instituciones, públicas y privadas, implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar tiene naturaleza consultiva y se constituye como órgano colegiado interministerial con la función de asesorar, basándose en los principios de cooperación territorial y colaboración institucional. Entre sus funciones, el Ministerio de Educación, al que está adscrito, establece:

- Actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica relativa a la situación de la convivencia en los centros escolares.
- Recoger y analizar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde las diferentes instancias, públicas y privadas, para prevenir, detectar y evitar las situaciones contrarias a la convivencia escolar.
- Difundir las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar.
- Promover la colaboración entre todas las instituciones implicadas en materia de convivencia escolar.
- Actuar como foro de encuentro interdisciplinar entre organismos públicos y organismos privados acerca del aprendizaje de la convivencia escolar y de la convivencia social.
- Formular propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos, a la consecución de los fines previstos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, relativos a la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica.
- Elaborar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y las medidas adoptadas para su mejora.

³ Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

- Realizar cuantas otras actuaciones le sean encomendadas para el mejor cumplimiento de sus fines.

Estas actuaciones se llevan a cabo en su funcionamiento como Pleno, como Comisión Permanente y en los Grupos de Trabajo.

El Pleno es el responsable del ejercicio de las funciones del Observatorio Estatal y de otras cuestiones que el Presidente pueda determinar. Se reúne de forma ordinaria al menos una vez al año y de forma extraordinaria tantas como sea convocado por su Presidencia.

La Comisión Permanente es el órgano ejecutivo del Observatorio. Se reúne al menos dos veces al año y cuando es convocada por su Presidencia, que además puede invitar a personas ajenas por su experiencia y conocimientos, interviniendo en la misma con voz pero sin voto. Esta Comisión tiene las siguientes funciones:

- Asiste al Presidente del Observatorio y al Presidente de la Comisión Permanente en el cumplimiento de sus tareas.
- Realiza el seguimiento de las funciones encomendadas al Observatorio.
- Vela por el cumplimiento de los acuerdos adoptados por el Observatorio.
- Coordina los Grupos de Trabajo.
- Propone al Presidente de la Comisión Permanente los puntos o temas que convenga incluir en el orden del día.
- Propone al Presidente de la Comisión Permanente y decide ponentes para la preparación de resoluciones, recomendaciones o estudio de asuntos.
- Propone al Presidente del Observatorio los estudios, acciones y medidas procedentes en orden al cumplimiento de los fines del Observatorio.
- Emite los informes que solicite el Presidente del Observatorio, el Pleno o el Presidente de la Comisión Permanente.
- Encarga, a propuesta del Presidente de la Comisión Permanente, los estudios e informes técnicos externos, necesarios para el cumplimiento de los fines del Observatorio.
- Cuantos cometidos le sean delegados o asignados por el Pleno.
- La Comisión Permanente da cuenta al Pleno de sus actuaciones en el ejercicio de sus funciones.

Tanto el Pleno como la Comisión Permanente del Observatorio Estatal pueden acordar la creación de Grupos de Trabajo, previa aprobación de la mayoría de sus miembros. El acuerdo de creación especificará su composición, las funciones que se le encomiendan y el plazo para su consecución.

1.4. Curso de formación de formadores para la Mejora de la Convivencia

En el apartado 1.2 se menciona como ámbito de actuación dentro del Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar “La Formación de los Colectivos implicados”. En este sentido, contempla como una de sus medidas la organización de cursos de *Formación de Formadores en temas de Convivencia*. Con esta acción el Ministerio de Educación pretende preparar adecuadamente a un grupo de docentes y miembros designados por las Confederaciones de Asociaciones de Padres y Madres para que puedan, a su vez, iniciar acciones de formación en su Comunidad Autónoma. De este modo, a medio plazo, se puede contar en todos los centros con un profesional que haya recibido formación específica en temas de convivencia y pueda servir de asesor y referencia para el resto de compañeros del centro, y con un miembro de las Asociaciones de Padres y Madres con formación adecuada.

En su primera edición, iniciada en enero de 2007, ha contado con dos fases. La primera estuvo dirigida al profesorado seleccionado por cada Comunidad Autónoma y por los Sindicatos y Asociaciones firmantes del Plan, y la segunda, a los padres y madres de CEAPA y CONCAPA. Sus objetivos fueron los siguientes:

- Contribuir a la comprensión e interpretación de las prácticas escolares y, en especial, a las relaciones de convivencia en los centros.
- Definir y clarificar las distintas situaciones en las que se manifiestan los problemas de convivencia en los centros.
- Conocer los distintos programas puestos en marcha como respuesta a los problemas de convivencia, identificar elementos comunes y su posible aplicación en su ámbito de referencia.
- Reconocer las “buenas prácticas” y las estrategias adoptadas en los centros para resolver los problemas de convivencia, de forma que se puedan difundir entre el profesorado y miembros de los distintos centros.
- Diseñar propuestas de intervención que mejoren la convivencia de los centros.
- Capacitar para la organización de nuevas actividades de formación en su ámbito territorial, actuando como “formador de formadores”.

1.5. Congresos anuales sobre la Convivencia en las Escuelas

Desde el año 2005, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSyD) organiza Congresos anuales sobre la Convivencia en las escuelas. En el Portal Web sobre convivencia escolar del MEPSyD se encuentran las

conclusiones de todos los Congresos celebrados, y en este epígrafe se presentan algunas de ellas:

CONGRESO: La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones (2006)

1. La disrupción es un fenómeno extendido por la mayoría de los centros cuyo resultado es la interrupción del proceso educativo, tanto en su aspecto de enseñanza-aprendizaje como de convivencia.
2. La disrupción está muy relacionada con el fracaso escolar y, en consecuencia, su tratamiento debe abordarse desde los mismos ámbitos: el currículo, la organización escolar, las interacciones personales y el estilo docente.
3. Desde el punto de vista del currículo es necesario abordar, además de la dimensión cognitiva, la educación socio-emocional, para facilitar la adquisición de competencias básicas sociales y cívicas para vivir y convivir.
4. Desde el punto de vista de la organización escolar, es necesario que ésta permita tiempos y espacios para la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa.
5. Un modelo integrado de gestión de la convivencia implica a todos y exige el trabajo en equipo del profesorado.
6. El conflicto es un hecho natural que debe ser transformado en experiencia formativa. Los programas de mediación escolar son instrumentos eficaces para la resolución de los conflictos.
7. Son las soluciones de carácter inclusivo, basadas en la restauración del daño causado con tareas al servicio de la comunidad, las que se muestran más eficaces.
8. Atender adecuadamente la diversidad previene la disrupción.
9. La participación que facilita la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa es una condición necesaria para una buena convivencia.
10. La tutoría constituye un elemento fundamental para la promoción y mejora del clima escolar. Una tutoría a todos los niveles: grupal, personalizada y con las familias.
11. La formación inicial y permanente del profesorado puede y debe ser uno de los componentes básicos de la mejora de la convivencia.
12. En muchos casos se considera necesaria la colaboración con el profesorado de otros profesionales del ámbito psicopedagógico o socioeducativo.

CONGRESO: De la educación socioemocional a la educación en valores (2007)

1. La escuela mejora sus resultados cuando además de instruir en conocimientos educa en valores, porque la Educación en valores mejora los climas escolares y con ellos el trabajo del centro.
2. En una sociedad intercultural, plurilingüe y multiétnica es fundamental educar en la convivencia en los centros escolares. La escuela inclusiva es la que valora la diferencia como riqueza y por ello desarrolla los valores de tolerancia y respeto activo hacia las personas diferentes.
3. Los valores se aprenden practicándolos. Las escuelas deben ser "matrices de valores". Experiencias de centros y planteamientos como el aprendizaje - servicio confirman esta conclusión.
4. Tras muchos siglos de olvido la Neurociencia ha confirmado la función que cumplen las emociones en el desarrollo personal y en la creación de una buena convivencia, ya que el entramado emocional es la base sobre la que pueden crecer los valores sociales, éticos y ciudadanos.
5. A pesar de su corta historia la Neurociencia da múltiples indicaciones para el desarrollo de la capacidad emocional: hablar, fomentar pensamiento positivo, potenciar el control, diversificar las parcelas de satisfacción, etc.
6. Las emociones suponen la valoración de uno mismo, de los otros y de la realidad, constituyendo la respuesta singular del sujeto en función de la vinculación afectiva que establece, impulsando por ello a una determinada acción por parte del sujeto. La educación emocional, por tanto, implica la integración del pensamiento, del sentimiento y de la acción.
7. Una buena educación en valores implica poner las condiciones para que los alumnos y alumnas puedan experimentar, vivir y degustar los valores, cultivando la capacidad de estimar las cosas. La vivencia práctica es el mejor método para la adecuada educación en valores.
8. El objetivo de la educación es formar ciudadanos autónomos: ciudadanos que sean su propio señor, protagonistas de su vida junto a sus iguales y conciudadanos, construyendo con ellos un "solidum" que garantiza y hace posible la interdependencia.
9. La felicidad está en el proceso de su búsqueda y no es un resultado final. Por eso, es importante el esfuerzo en el desarrollo de las cualidades innatas y el fomento de las relaciones personales y de la capacidad de amar. La escuela debe trabajar prioritariamente las relaciones afectivas-emocionales.
10. La educación en valores sólo es posible desde la interrelación personal; por ello la educación en valores se basa en los lazos de afecto, en el aprendizaje

del diálogo y en el fomento de la relación cooperativa. Para la educación en valores es necesario tener una idea que apasione, diseñar como buenos mecánicos prácticas, actividades y proyectos, y crear un medio educativo que permita poder degustar muchas veces y a lo largo del tiempo los distintos valores.

CONGRESO: Profesorado y Convivencia (2008)

En este nuevo Congreso anual, los temas tratados fueron:

- Las competencias profesionales del profesorado para el trabajo de la convivencia escolar.
- Implicación de la comunidad en el fomento de la convivencia.
- Educación emocional y trabajo de la convivencia en positivo.
- Nuevos perfiles profesionales en los centros. Orientación y Convivencia.
- Premios de buenas prácticas de convivencia 2007.
- Formación del profesorado para la Convivencia.
- Experiencias de Formación para la Convivencia (País Vasco, Aragón y Andalucía).
- La relación profesor-alumno como base de la educación para la convivencia.
- El nuevo concepto de autoridad del profesorado.

1.6. Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación

Asumida la relación entre la educación que reciben los menores y jóvenes, y su comportamiento futuro como ciudadanos, parece que escuela y familia conforman el marco básico para la integración social, la adquisición de valores y habilidades sociales, así como para la prevención de conductas contrarias a la convivencia.

Por ello, la escuela ha de ser un lugar de aprendizaje de la convivencia y un ejemplo de los valores cívicos y de seguridad que desde ella se pretende impulsar. Esto exige un firme compromiso de los poderes públicos y del resto de agentes sociales con la erradicación de cualquier conducta violenta del entorno escolar, muy especialmente las derivadas de la violencia entre iguales, el acoso escolar o el *bullying*. Si es importante que los estudiantes desarrollen el nivel de conocimientos adecuado que les permita alcanzar en su mayoría de edad las metas profesionales personal y socialmente deseadas, no lo es menos que los centros educativos proporcio-

nen el ambiente de paz y seguridad en el que los menores puedan formarse y socializarse adecuadamente⁴.

Con esta preocupación, el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior acordó en 2006 la constitución de un grupo de trabajo sobre “Juventud y Seguridad”, con el objeto de proponer medidas en el campo de la cooperación policial con las Administraciones públicas y los agentes sociales para contribuir a abordar las materias de seguridad ciudadana relacionadas con los jóvenes. En diciembre de 2006 se firmó el Acuerdo Marco entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y el Ministerio del Interior para la convivencia y mejora de la seguridad escolar. En conformidad con lo expuesto, la Secretaría de Estado de Seguridad ha aprobado la Instrucción 3/2007, que recoge las líneas de actuación en esta materia y la colaboración que deben prestar las Delegaciones y Subdelegaciones del Gobierno. En cumplimiento de lo previsto en dicha Instrucción, la Dirección General de la Policía y la Guardia Civil han elaborado el presente Plan Director, que desarrolla su contenido y la ejecución de las correspondientes medidas operativas.

Los objetivos de este Plan se resumen en los siguientes puntos:

- Responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los niños y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar.
- Impulsar el desarrollo de actividades, charlas y conferencias en los centros escolares dirigidas a los alumnos e impartidas por expertos policiales.
- Mejorar la vigilancia policial en las inmediaciones de los centros escolares.
- Impulsar el establecimiento de mecanismos estables de colaboración entre los expertos policiales y las autoridades docentes, comunidad educativa, asociaciones de padres y madres de alumnos y otras organizaciones.

Para llevar a cabo dichas exigencias es preciso elaborar contenidos y material didáctico complementario y material pedagógico de apoyo. En colaboración con el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, se planificó la edición de una *Guía metodológica y de contenidos con criterios psicopedagógicos comunes a la hora de impartir las diferentes áreas por ambos Cuerpos Policiales*, de forma que exista una única línea en todo el territorio nacional destinada a las conferencias, coloquios y exposiciones a realizar en los centros educativos.

⁴ Consultado a 5 de marzo de 2007 en http://www.mir.es/EDSE/plan_director/plan_director.pdf

2. ACTUACIONES DESARROLLADAS POR LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS

Las medidas que cada Comunidad Autónoma lleva a cabo en torno a la prevención de la violencia y el fomento de la convivencia en los centros escolares se suman a las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas y de la Unión Europea descritas, y a las iniciativas nacionales del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Con tendencias similares, en sus ámbitos de gestión se están desarrollando numerosas actuaciones en las propias Administraciones Educativas y en los centros, invitando a las familias, al alumnado y al profesorado a participar proporcionándoles las orientaciones, experiencias o recursos necesarios.

En este epígrafe se presentan el marco legislativo desarrollado por las Comunidades Autónomas para alcanzar dicho objetivo, una síntesis del conjunto de actuaciones adoptadas hasta noviembre de 2007, lo que permite valorar la trascendencia de este objetivo educativo y la implicación de todas las administraciones, así como la diversidad de medidas que se han implantado en el conjunto del Estado hasta ese momento.

2.1. Marco legislativo de las actuaciones desarrolladas por las Comunidades Autónomas

La presentación de la normativa autonómica referida a mejora de la convivencia escolar y la prevención e intervención de la violencia en los centros se realiza atendiendo a sus tres destinatarios: la Administración Educativa, el centro educativo y el alumno o alumna implicado en situaciones de violencia escolar. Al final del capítulo se presentan las referencias legislativas ordenadas temporalmente, para que quede constancia de la importancia que ha ido adquiriendo cada una de las actuaciones consideradas por las Administraciones como necesarias para abordar la mejora del clima escolar.

Ámbito: AUTONÓMICO

En la mayoría de las Comunidades Autónomas, las Administraciones Educativas han diseñado **Planes autonómicos** en los que sitúan todas las actuaciones que, tanto dentro de la propia Administración como de los centros educativos, se van a llevar a cabo (Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y Navarra). Sólo en dos casos la legislación educativa recoge medidas relativas a la mejora de la convivencia (Murcia) o dirigidas a impulsar la elaboración de Planes y Observatorios de Convivencia en los centros (País Vasco) sin enmarcarlas en un contexto global con unos objetivos y unas líneas de actuación más generales. En La Rioja, las actuaciones se diseñan como respuesta a los problemas de disrupción en las aulas detectados en un estudio previo sobre la incidencia del acoso escolar, no estando recogidas en un Plan de Convivencia autonómico ni en un documento legislativo.

Estos Planes Autonómicos pueden establecerse en una referencia legislativa^a como sucede en Andalucía, Castilla y León, Navarra, Islas Baleares y Madrid, o estar recogidos en un documento que ofrece la Administración Educativa a los centros como orientación para su concreción y desarrollo (Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana, Extremadura y Galicia). En el caso de Asturias y Castilla-La Mancha, existen el *Acuerdo Social para la mejora de la convivencia escolar en el Principado de Asturias* y el *Acuerdo por la convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha*, ambos firmados en 2006, donde se formulan los objetivos generales y las líneas de actuación de las administraciones en sus centros educativos.

En algunas Comunidades Autónomas, las Administraciones Educativas van más allá de describir las acciones necesarias para abordar el tema de la convivencia desde los centros, y **nombran a una persona u organismo responsable de las tareas de coordinación, seguimiento y evaluación de los Planes Autonómicos y de las actuaciones desarrolladas en los centros**^b. Como sucedía con la articulación de los Planes Autonómicos, algunas de estas figuras administrativas están reguladas (Andalucía, Castilla y León y Murcia), pero en otros casos su organización y funciones se establecen dentro de los Planes o de los Observatorios, teniendo su misma naturaleza no legislativa (Canarias, Cantabria, Cataluña, C. Valenciana, Madrid, Navarra y La Rioja).

Además de estas medidas, desde el año 2004 están regulando órganos colegiados de carácter consultivo para apoyar a la comunidad educativa en los temas de convivencia y violencia escolar, los **Observatorios de convivencia**^c. En diez Comunidades Autónomas existen estos Observatorios, Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, C. Valenciana, Galicia, Extremadura, Murcia y La Rioja, creados mediante Decreto u Orden. En la Comunidad de Madrid se propone su constitución y posterior regulación mediante el Acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid de 19 de marzo de 2007. En el caso de La Rioja, se constituyó el 23 de febrero de 2006 sin una referencia legislativa de creación.

Acompañando a estas iniciativas destinadas específicamente al fomento de la convivencia en los centros educativos, dentro de la organización y el funcionamiento propio de las Consejerías y Departamentos de Educación también se han tomado otras medidas dirigidas a apoyarlas. La mayoría de las Comunidades formulan en sus **Planes Regionales o Anuales de Formación Permanente del Profesorado**^d objetivos relacionados con la mejora de la convivencia escolar, sobre todo en la modalidad de proyectos de formación en centros. En algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León y Murcia, y en Ceuta y Melilla se establecen como líneas prioritarias o como programas específicos de formación la Convivencia escolar y la Cultura de la Paz y la No violencia, el fomento de la convivencia escolar y social, la potenciación de la educación en

^a Véanse notas de la a a la m al final del capítulo.

valores democráticos encaminados al desarrollo personal y social de la ciudadanía, la Convivencia escolar y la Educación en valores, la Educación para la Paz y la Convivencia, o la Convivencia, igualdad de género, mediación y resolución pacífica de conflictos, respectivamente. En el resto de comunidades se incluyen estos ámbitos dentro de la oferta general de actividades.

Existen además otro tipo de acciones formativas a disposición del resto de la comunidad educativa, alumnos, familias y P.A.S., e incluso de la Inspección Educativa y los asesores de las Áreas de Programas Educativos. En algunos casos estos Planes o acciones formativas están regulados, pero en otras Comunidades se dan a conocer a través de otro tipo de comunicaciones.

Para finalizar lo relativo a la formación, señalar que los responsables en las Administraciones Educativas de las acciones para mejorar la convivencia en los centros y el clima escolar son los encargados de favorecer dicha formación entre los implicados, articulando las medidas necesarias.

En relación al **tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los Planes de convivencia**⁸, destacar la iniciativa de las Consejerías de Educación de Castilla y León y la Comunidad Valenciana al poner en funcionamiento sendas aplicaciones informáticas dirigidas a tal fin.

Para finalizar las acciones llevadas a cabo por las Consejerías en su ámbito de actuación, es preciso señalar que casi todas **convocan Premios, Ayudas económicas, Proyectos o conceden subvenciones**¹ para el desarrollo de distintas actuaciones destinadas a mejorar la convivencia o prevenir la violencia escolar en los centros educativos, como pueden ser el apoyo a los equipos de mediación y a los proyectos de Convivencia durante el curso escolar; las innovaciones educativas y experiencias de promoción de la convivencia; las innovaciones en materia de educación en valores; la elaboración de materiales curriculares y el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa; el respaldo a las iniciativas y buenas prácticas en los centros; o la creación de Redes autonómicas de centros educativos que desarrollan proyectos ligados a la Cultura de Paz o la mejora de la convivencia.

Ámbito: CENTRO EDUCATIVO

Aunque algunas Comunidades Autónomas y Ceuta y Melilla continúan con los **Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia**⁹ establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1995, lo cierto es que la mayoría de ellas han decretado sus propios Derechos y Deberes para los alumnos escolarizados en los centros no universitarios de su ámbito de gestión, así como sus normas de convivencia. En algunos casos, la regulación de ambos aspectos es conjunta, como sucedía en el MEC, mientras que en otros está separada.

Las Comunidades Autónomas que continúan con la regulación de la Administración Central vigente son Aragón, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia y La Rioja, aunque Islas Baleares y La Rioja están en el proceso de elaborar un Decreto propio.

La primera Comunidad que contó con un Decreto propio de derechos y deberes de los alumnos fue Cataluña, en 1990, y las últimas Extremadura y Asturias, en 2007. Quizá por eso Cataluña ha contado con cinco revisiones de su normativa en estos diecisiete años, hasta la definitiva en 2006. En la mayoría de los casos regulan derechos y deberes de los alumnos por separado (Canarias, Cataluña hasta el año 2006, Valencia, Navarra y País Vasco). Después se encuentran las que los regulan conjuntamente con las normas de convivencia de los centros (Andalucía, Castilla y León, Cataluña en 2006, Extremadura y Asturias), y por último, las que regulan las normas de convivencia al margen de los derechos y deberes de los alumnos (Madrid y Murcia).

Además de los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia, aspectos ya tradicionales en la organización y funcionamiento de los centros, a partir del año 2005 las administraciones educativas comenzaron a regular un Plan destinado a gestionar la convivencia en los centros educativos, **los Planes de Convivencia**^h. Al igual que los Planes Autonómicos, su elaboración y evaluación puede establecerse a partir de un documento legislativo (Andalucía, Islas Baleares, Castilla y León, Madrid, Murcia, Navarra, Valencia y País Vasco) o estar recogida en un documento que ofrece la administración educativa como orientación.

Complementando a los Planes de Convivencia en los centros, actuación generalizada en todas las Comunidades, en muchas de ellas se establecen otra serie de medidas con el fin de dinamizarlos, como son las **Comisiones de Convivencia** en el Consejo Escolar de los centrosⁱ, los **Observatorios de la Convivencia de los centros**^j creados en el curso 2007-2008 en el Galicia y País Vasco, y el **Coordinador de convivencia**^k en el centro educativo, nombrado en Castilla y León, Madrid y País Vasco.

Ámbito: ALUMNO O ALUMNA IMPLICADO EN SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR

En tres Comunidades Autónomas, Andalucía, Canarias y La Rioja, se adoptan **medidas organizativas para atender a los alumnos que presentan dificultades más significativas de convivencia**^l. En Andalucía los centros tienen autonomía para crear un *Aula de convivencia*, a la que acude el alumnado que se ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas por la imposición de una corrección o una medida disciplinaria. Y en Canarias y La Rioja se desarrollan los *Programas para mejora de la convivencia* y los *Programas de adaptación curricular en grupo*, respectivamente, destinados a alumnos de 14 y 15 años con graves dificultades de aprendizaje y convivencia, con un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes de comportamiento que dificultan el desarrollo de las clases, y con grave riesgo de abandono del sistema escolar. El objetivo es favorecer su reincorporación a un régimen normalizado de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria.

Además, en algunas Comunidades Autónomas se concretan **protocolos de actuación en casos de acoso escolar o conflictos de convivencia**^m, de forma que los responsables del centro puedan actuar ante los casos concretos que se produzcan, informando sobre ellos e interviniendo de forma adecuada. En otros casos, el asesoramiento en los casos puntuales se produce a través de servicios telefónicos o informáticos.

Diez Comunidades Autónomas tienen sus protocolos de actuación detallados u ofrecen otro tipo de servicios también considerados de urgencia (Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Valencia, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra y País Vasco).

2.2. Síntesis de las actuaciones desarrolladas por las Comunidades Autónomas

Tras la relación de la normativa referida a la mejora de la convivencia escolar y la prevención e intervención en caso de violencia en los centros, se presenta a continuación una breve descripción de cada una de las actuaciones desarrolladas por las Comunidades Autónomas, indicando cómo se concreta en cada una de ellas. Como ya se ha expresado en el epígrafe 2.1, muchas de estas actuaciones no están recogidas en una referencia legislativa, sino que se ponen a disposición de la comunidad educativa a través de los Portales Educativos de las Consejerías y los Departamentos de Educación.

En todos los casos, las Administraciones Educativas han diseñado Planes autonómicos o articulado programas o medidas en las que sitúan todas las actuaciones que, tanto dentro de la propia administración como de los centros educativos, se llevan a cabo para mejorar la convivencia en los centros y prevenir la violencia escolar.

En la Tabla 1 se presenta la denominación de los Planes o Medidas establecidas por las administraciones educativas en sus ámbitos de gestión. En Andalucía, Madrid y País Vasco se presentan dos, ya que son complementarias en el caso de Andalucía y País Vasco, y en el caso de Madrid es una iniciativa anunciada a la comunidad educativa en 2007 y en espera de implantación.

TABLA 1. DENOMINACIÓN DE LOS PLANES O MEDIDAS AUTONÓMICOS

Andalucía	Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia (2002) Medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros Educativos sostenidos con fondos públicos (2007)
Aragón	Plan de Convivencia Escolar (2005-2006)
Asturias	Acuerdo social para la Mejora de la Convivencia escolar en el Principado de Asturias (2006)
Islas Baleares	Calidad de la Convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears (2006)
Canarias	Plan para la Mejora de la Convivencia y el Clima Escolar (2006)
Cantabria	Plan Regional de Convivencia (2006-2008)
Castilla y León	Fomento de la Convivencia en los centros sostenidos con fondos públicos de Castilla y León (2005)
Castilla-La Mancha	Acuerdo por la Convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha (2006)
Cataluña	Programa de Convivencia y Mediación Escolar (2003)
C. Valenciana	Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares (2005)
Extremadura	Plan Regional de Convivencia Escolar (2007)
Galicia	Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia (2007)
La Rioja	Actuaciones para dar respuesta a los problemas de disrupción en las aulas detectados por el SITE en el estudio “La incidencia del acoso escolar en los centros de La Rioja” (2004)
Madrid	Programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (1997) Plan Regional de Convivencia Escolar (iniciativa incluida en una Proposición de Ley para la Convivencia Escolar en la Comunidad de Madrid, admitida a trámite por la Asamblea de Madrid en marzo de 2007)
Murcia	Medidas relativas a la Mejora de la Convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (2006)
Navarra	Plan de Convivencia en Centros de Educación Secundaria (presentado en 2005) Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos, públicos y privados, de la Comunidad Foral de Navarra (2005)
País Vasco	Instrucciones para la elaboración del Plan de Convivencia y Creación del Observatorio de la Convivencia del centro (2006) Programa de Educación para la Convivencia y la Paz

Fuente: elaboración propia CIDE.

En la Tabla 2 se recogen los objetivos generales que persiguen las Comunidades Autónomas al poner en marcha sus Planes o Medidas:

TABLA 2. OBJETIVOS GENERALES

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
INTENCIONES GENERALES DE LAS ACTUACIONES:																	
Mejorar el clima de convivencia en el centro	•	•	•		•	•		•				•		•	•		
Favorecer una nueva cultura escolar					•												
Lograr un clima de seguridad, para formarse y socializarse adecuadamente			•														
Aceptar las normas y avanzar en el respeto. Prevenir, detectar y tratar todas las formas de violencia	•																
El valor de la convivencia como parte esencial de la práctica educativa y el funcionamiento del centro			•								•				•		
Formar para la convivencia, desarrollar la competencia social de los alumnos									•		•					•	
Educar en valores democráticos						•					•	•					
Desarrollar adecuadamente las relaciones entre los componentes de la comunidad educativa							•								•		
APOYO TÉCNICO A LOS CENTROS EDUCATIVOS:																	
Establecer un marco de coordinación, diseño y desarrollo de las actuaciones					•		•										
Diagnosticar de forma precisa la realidad escolar y plantear propuestas de actuación, dotando de recursos											•	•					

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
En la elaboración, desarrollo y evaluación de Proyectos Educativos o Planes de Convivencia	•		•						•						•		
En la dotación de recursos destinados a prevenir o intervenir, mejorando la seguridad de las personas y de las instalaciones	•									•	•		•	•			
En la competencia, capacitación y eficacia en la gestión del aula y de las relaciones que se dan en ella										•							
Colaboración de la comunidad educativa en la puesta en marcha de Protocolos de Convivencia		•															
Establecer un circuito de actuación claro para que los alumnos puedan romper la "ley del silencio"		•				•											
Establecer cauces para expresar tensiones y manifestar discrepancias, así como llevar a cabo la resolución de conflictos de forma no violenta		•															
Favorecer la mediación como metodología más adecuada para la solución de conflictos en el centro			•						•								
FORMACIÓN:																	
Promover la reflexión, el análisis y la investigación	•					•											
Conocer aspectos teóricos de la convivencia entre iguales y las relaciones profesor-alumno/a	•																

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Implicar al profesorado en procesos de reflexión-acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia		•														•	
Dotar al profesorado de herramientas prácticas de detección, abordaje y resolución de conflictos		•										•	•			•	
Reforzar la autoridad del profesor y su imagen y prestigio social			•														•
Fomentar el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos						•						•					
ALUMNADO:																	
Sensibilizar al alumno sobre la necesidad de implicarse en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia		•															
Desarrollar habilidades de autoprotección y seguridad, de toma de decisiones por consenso y de comunicación		•															
Tener prevista su atención cuando presenten alteraciones del comportamiento							•										
COMUNIDAD EDUCATIVA:																	
Fomentar su participación mediante acciones educativas coordinadas. Favorecer su conocimiento del fenómeno y su implicación en la resolución	•		•			•					•						
Sensibilizar a las familias de la importancia de prevenir conductas violentas		•															

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Dotar a las familias de herramientas de detección de conflictos y de pautas de actuación		•															
Favorecer la reflexión sobre la importancia del estilo de interacción familiar		•															
Ayudar a las familias a asumir su responsabilidad en los procesos educativos y en la transmisión de pautas y valores								•									
Facilitar información sobre las implicaciones psicosociales de la adolescencia		•															

Fuente: elaboración propia CIDE.

Mayoritariamente son objetivos relacionados con la mejora de la convivencia en los centros educativos y el respeto a las normas, la detección y la intervención en los casos de violencia escolar, o el desarrollo de la competencia social de los alumnos. Pero también aparecen objetivos con una formulación más operativa recogiendo las necesidades de los centros como organización y de la comunidad educativa, como la coordinación de las actuaciones, la respuesta a un diagnóstico preciso de la realidad escolar de la Comunidad Autónoma, la dotación de recursos, el asesoramiento en la elaboración, desarrollo y evaluación de las medidas llevadas a cabo en los centros, la formación del profesorado y del resto de la comunidad educativa, o la respuesta a los alumnos que sufren acoso o violencia escolar.

En Asturias se añade la perspectiva de la seguridad, con la intención de “lograr un clima de convivencia y seguridad en los centros y en el entorno de los mismos, donde los menores puedan formarse y socializarse adecuadamente”.

En Cantabria, Extremadura y Galicia se formulan objetivos que trascienden el momento y el contexto escolar, como “Reforzar la educación en valores democráticos como elemento educativo básico, que permita desactivar las creencias que avalan el uso de la violencia como una forma de control y dominio sobre las personas” (Cantabria); “Contribuir a la educación integral de ciudadanos y ciudadanas competentes para participar y desarrollarse, de manera efectiva, en una sociedad plural, formados en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, desde principios democráticos de convivencia” (Extremadura); o “Desarrollar en los centros educativos de la Comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en los hábitos democráticos de convivencia así como en una cultura cívica y en los valores de respeto y tolerancia, integrando las aportaciones de otras culturas” (Galicia).

Dentro de cada Plan o Medida establecida en las Comunidades Autónomas, y con el fin de alcanzar los objetivos generales previstos, se han concretado 41 actuaciones en el conjunto del Estado (Tabla 3).

TABLA 3. ACTUACIONES AUTONÓMICAS

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA																	
Implicación de un responsable / gabinete o Equipo / Inspección educativa en las tareas de asesoramiento, coordinación, seguimiento y/o evaluación en la administración educativa	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	• o	•	•	•	•
Implicación de Institutos de Evaluación autonómicos					•					•						•	
Observatorio para la convivencia escolar	•		•	•		•	•	o	•	•	•	•	o	•			•
Red Autonómica de escuelas con Proyectos educativos	•										•					o	
Comunicación y tratamiento informáticos de la información relativa a la convivencia en los centros							•			•							•
Coordinación entre expertos policiales y judiciales, y la comunidad educativa											•						•
Integración en “redes” escolares (ej. UNESCO)	•																
Web o espacio específico en el Portal Educativo	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	o	•	•	•	•
Formación Permanente del Profesorado (en los centros de profesores y/o en los centros docentes)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	o	•	•	•	•
Convocatorias públicas anuales para apoyar proyectos en los centros	•	•	•							•	•		•			•	
Impulso de proyectos de innovación educativa a través de convocatorias públicas	•					•		•	•			•			•	•	

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	
Elaboración, recopilación y difusión de materiales didácticos y/o guías en diferentes soportes	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Congresos, jornadas, seminarios	•		•	•		•	•			•			•	•		•		
Coordinación con otras instituciones, asociaciones y organizaciones	•		•			•		•			•	•	•	•		•	•	
Campañas de sensibilización y publicidad	•		•			•	•	•	•	•	•	•	o		•		•	
Cursos de formación en el ámbito universitario / Formación inicial del profesorado	•		•	•				•			•	•					•	
Publicación de informes diagnósticos y / o propuestas de intervención (dentro de la administración y/o en colaboración con la Universidad) / Apoyo a la investigación.	•	•		•	•	•		•	•	•	•			•	•	•		
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS																		
Plan de convivencia del centro	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	o
Derechos y Deberes de los alumnos	•				•	•		•	•	•		o	•	•	•	•		
Normas de convivencia	•		o	•		•		•		•	•	•	•	•				
Comisión de Convivencia en el Consejo Escolar	•	•	•	•		•	•		•	•		•	•	•			o	
Nombramiento de un profesor coordinador de la convivencia		•				•		•				•	o			•		
Observatorio de la convivencia escolar en el centro											•					•		
Programa de Mediación o Tramitación conciliada de una situación de conflicto	•		•		•		•	•		•		•	o			•		

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Compromisos de convivencia de las familias / Implicación de las familias	•	•	•				•	•	•	•	•	•	•				•
Juntas del Profesorado de grupo regulares			•														•
Plan de orientación y acción tutorial	•	•		•		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	
Estabilidad del profesorado implicado	•																•
Formación de la comunidad educativa	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	o		•	•	
Asesoramiento y apoyo jurídico	•		•								•		o				•
Disminución de la ratio / Dotación de personal	•												•	•			•
Coordinación con otras instituciones, asociaciones y organizaciones	•	•	•		•						•	•	•		•	•	
Mejora de la percepción de los alumnos sobre el centro y su enseñanza	•																
Escuelas de Padres y Madres / AMPA'S	•	•				•	•	•					•		•		•
Actividades extraescolares y complementarias ligadas a la mejora de la convivencia	•												•				
ATENCIÓN A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS																	
Aula de convivencia	•																
Programa de atención a la diversidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas a desajustes de la conducta					•												•
Programa de Apoyo para alumnos con problemas graves de conducta																	•

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Protocolo de actuación ante el maltrato, discriminación o agresión, y/o alteraciones del comportamiento	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	
Servicio de urgencia			•		•	•			•	•			o		•		•
Cambio inmediato de escolarización en casos graves de violencia escolar, como consecuencia de la aplicación de un Protocolo de actuación											•	•	o	•			

Fuente: elaboración propia CIDE.

Nota: Estas actuaciones ya han sido implantadas en el ámbito de gestión de cada Comunidad Autónoma (•), o están en proceso de creación (o), apareciendo recogidas en los Planes o Medidas mencionadas en la Tabla 1.

Como se ha señalado en el epígrafe 2.1 al recoger el marco legislativo que regula estas actuaciones, se ha organizado la información según los implicados en cada una de ellas: la Administración Educativa, el centro educativo, y el alumno o alumna implicado en situaciones de violencia escolar. En cualquier caso, hay que tener presente que su implementación está determinada por la Consejería o Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma correspondiente. Realizando un breve análisis de la Tabla 3 se puede señalar lo siguiente:

- Las actuaciones más comunes en las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas son: La incorporación del acoso escolar y la convivencia en la Formación Permanente del Profesorado, como una línea específica o a través de las modalidades de formación ordinarias; la elaboración, recopilación y difusión de materiales y/o guías en distintos soportes; la elaboración de una Web o la incorporación de estos contenidos a su Portal Educativo; la realización de campañas de publicidad y sensibilización y la implicación de la Inspección Educativa en el seguimiento de la convivencia en los centros. Las actuaciones menos frecuentes son la mejora de la vigilancia policial y la coordinación entre expertos policiales y la comunidad educativa, y la comunicación y tratamiento informáticos de la información relativa a la convivencia en los centros.

- También existen actuaciones muy comunes entre los centros educativos de las diferentes Comunidades Autónomas, como son: La elaboración del Plan de Convivencia del centro educativo; la formación de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo el profesorado; la incorporación de contenidos y programas de mejora de la convivencia y prevención de la violencia en la orientación educativa y la acción tutorial, y la implicación de las familias. Entre las actuaciones menos frecuentes se encuentran las acciones para mejorar la percepción que los alumnos tienen de su centro educativo y de la enseñanza que en él se imparte; el fomento de Juntas de Profesorado regulares y dinámicas; y las actividades extraescolares y complementarias ligadas a la mejora de la convivencia.
- En la atención a los alumnos implicados de una u otra forma en situaciones de violencia escolar, destacan los protocolos de actuación y los servicios de asesoramiento y de urgencia como reacción a situaciones concretas. Sólo en tres Comunidades Autónomas se determinan medidas organizativas de atención a estos alumnos, Andalucía, Canarias y La Rioja.

A continuación se describen algunas de las actuaciones señaladas, las más significativas, mostrando las distintas particularidades de su concreción en cada Comunidad Autónoma:

Ámbito: AUTONÓMICO

Implicación de un responsable / gabinete o Equipo / Inspección educativa en las tareas de asesoramiento, coordinación, seguimiento y/o evaluación en la administración educativa

En las Administraciones educativas de Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja se ha creado una figura encargada de asesorar, coordinar, hacer seguimiento y promover la evaluación de todas las iniciativas tomadas en su ámbito de gestión, tanto a nivel administrativo como de los centros docentes. En algunos casos se produce el nombramiento de una persona responsable, en otros se crea un organismo con estas funciones y, en otros, son funciones específicamente asignadas a la Inspección en Educación de la Administración.

A continuación se describen brevemente, con las características propias de cada una de las Consejerías o Departamentos de Educación:

TABLA 4. IMPLICACIÓN DE UN RESPONSABLE / GABINETE O EQUIPO. INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LAS TAREAS DE ASESORAMIENTO, COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y/O EVALUACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA/

<p>ANDALUCÍA</p> <p>Gabinets de asesoramiento sobre la convivencia escolar (sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)</p>	<p>Estos gabinetes se crean ligados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación con la finalidad de asesorar a las Comisiones de Convivencia de los Centros e impulsar el conjunto de medidas relacionadas con el Plan Andaluz de Educación para la Paz y No violencia.</p> <p>Se encargaron de realizar el diagnóstico inicial de las actuaciones anteriores al Plan Andaluz. También se ocupan de realizar las evaluaciones parciales, procesuales y coordinadas incorporadas a todas las medidas y actuaciones, y de la evaluación final de resultados con el fin de establecer el grado de consecución de los objetivos. Las medidas y procedimientos necesarios para el seguimiento y evaluación los arbitra la Consejería de Educación y Ciencia</p> <p>También impulsa y realiza el seguimiento de la Red Andaluza "Escuelas: Espacios de Paz".</p>
<p>Comisión de Seguimiento (sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)</p> <p>Comisión Técnica</p>	<p>Las Comisiones de Seguimiento se integran por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia y están presentes en cada una de las Delegaciones Provinciales como órganos colegiados de coordinación y seguimiento, teniendo en ellas una presencia significativa la Inspección de Educación.</p> <p>La Comisión Técnica se compone de expertos en investigación, Educación y Cultura de Paz, la D. G. De Orientación y Solidaridad, los Delegados Provinciales y el Coordinador Regional del Plan Andaluz.</p>
<p>Coordinador de la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"</p>	<p>Es un funcionario o funcionaria de carrera con, al menos, dos años de antigüedad en servicio activo en los Cuerpos de la función pública docente, y con formación y experiencia en temas relacionados con la convivencia escolar.</p> <p>A comienzo de cada curso escolar elabora una Planificación Anual de las Actuaciones que desarrollará en el desempeño de sus competencias, para el impulso y seguimiento de la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz".</p>
<p>ARAGÓN</p> <p>Inspección de Educación</p>	<p>En el Plan General de Actuación se incluye, como actuación prioritaria, el seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la Convivencia escolar y la resolución de conflictos. De esta forma se analizan los modelos adoptados por los centros para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar, y se proponen las medidas correspondientes de mejora y la difusión de buenas prácticas.</p>

<p>ISLAS BALEARES</p> <p>Dirección General de Administración y de Inspección Educativa</p>	<p>El Plan Anual de actividades del Departamento de Inspección Educativa, a partir de los informes anuales de los centros, supervisa la planificación que hacen los centros de las actuaciones dirigidas a la mejora del clima de convivencia escolar y, especialmente, a la mejora de la organización y del funcionamiento de las comisiones de convivencia y del desarrollo del plan de convivencia escolar.</p>
<p>CANARIAS</p> <p>Comisión Interdepartamental</p> <p>Gabinete Técnico de diseño y apoyo</p> <p>Foro</p> <p>D.G. de Promoción Educativa</p> <p>D.G. de Ordenación e Innovación Educativa</p> <p>Inspección educativa</p> <p>Viceconsejería de Educación</p>	<p>Comisión Interdepartamental con responsables de los distintos centros directivos.</p> <p>Gabinete Técnico de diseño y apoyo a la elaboración y ejecución del Plan.</p> <p>Foro de participación, debate y seguimiento del Plan.</p> <p>D.G. de Promoción Educativa: programas y proyectos de intervención dirigidos a la adopción de medidas, estrategias de atención especializada al alumnado en conflicto social.</p> <p>D.G. de Ordenación e Innovación Educativa: acciones formativas en materia de habilidades sociales, convivencia y educación en valores; desarrollo de la innovación e investigación en materia de prevención, tratamiento y resolución educativa de los conflictos; desarrollo de experiencias institucionales.</p> <p>Inspección educativa: Seguimiento del desarrollo de las acciones y medidas de resolución de conflictos o de mejora de la convivencia; detección de necesidades de intervención; coordinación con servicios de apoyo.</p> <p>Viceconsejería de Educación: coordinación de las comisiones de trabajo para la elaboración del Plan de Acción; organización de los recursos de la administración en la ejecución y desarrollo del Plan; establecimiento de las líneas de colaboración con otras instituciones.</p>
<p>CANTABRIA</p> <p>Equipo Sectorial de Convivencia y Clima escolar</p>	<p>Este Equipo se crea dentro del Servicio de Inspección Educativa, y sus funciones se integran dentro de su Plan de Actuación. Está formado por seis inspectores.</p> <p>(sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)</p>
<p>CASTILLA Y LEÓN</p> <p>Equipo Central de Convivencia</p> <p>Inspección educativa</p>	<p>El Equipo Central se crea dentro de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos. Se encarga de planificar, hacer seguimiento, apoyar y evaluar las actuaciones relativas al fomento de la convivencia. También atiende al funcionamiento del Observatorio para la Convivencia escolar de Castilla y León.</p> <p>En el Plan Anual de Actividades se incluye la supervisión de las actuaciones de las Comisiones de Convivencia y del desarrollo del Plan de Convivencia en los centros.</p>

<p>CASTILLA-LA MANCHA</p> <p>Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la diversidad y la Interculturalidad</p>	<p>Realizan tareas de asesoramiento a los centros y de apoyo experto a través de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la escuela rural.</p>
<p>C. VALENCIANA</p> <p>Unidades de Atención e Intervención</p>	<p>Se crean en las tres Direcciones Territoriales de la Consejería. Están formadas por el Inspector Coordinador del Programa, un Psicopedagogo creados para esta Unidad-, Inspección de área y, si fuese necesario, especialistas externos. Reciben consultas o incidencias en relación a la convivencia escolar, asesoran a los centros y actúan en caso de incidencia grave. Todas las actuaciones se incluyen en el Registro Central y son analizadas por el Servicio Central de Inspección para evaluarlas en su conjunto.</p>
<p>Comisión de seguimiento de los Planes de Convivencia de los centros</p>	<p>Se crean en cada Dirección Territorial y reciben las evaluaciones de los Planes de Convivencia realizadas por el Consejo Escolar de los centros. Al final de cada curso académico realizan un Informe final que remiten al Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa para su valoración y la propuesta de medidas adecuadas.</p>
<p>EXTREMADURA</p> <p>Inspección educativa</p>	<p>Inspección Educativa realiza la evaluación externa de los Planes de Convivencia de los centros, en la que han de colaborar los miembros de la Comunidad Educativa.</p>
<p>Comisión de Coordinación Autonómica de la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia</p>	<p>Se compone por distintos miembros de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, de las Direcciones Provinciales a través de las Unidades de Programas Educativos, del Instituto de la Mujer y de la Asociación de Derechos Humanos de Extremadura.</p> <p>Diseña, coordina y evalúa la Red Autonómica de Escuelas.</p>
<p>Asesor en cada Centro de Profesores y Recursos</p>	<p>Se encarga de atender directamente a los centros incluidos en la Red Extremeña de Escuelas, de su formación y de hacer el seguimiento del Plan de Acción definido en cada uno.</p>
<p>GALICIA</p> <p>Inspección educativa</p>	<p>En las líneas prioritarias del Plan General de Inspección se incluyen actuaciones referidas a la convivencia escolar. También asesoran y supervisan los Reglamentos de Régimen Interior y los Planes de Acción Tutorial de los centros para su optimización; orientan y asesoran a los centros que, por sus características peculiares, corren riesgo de presentar problemas de convivencia, y apoyan directamente en los casos concretos de vulneración grave de la convivencia.</p>
<p>MADRID</p> <p>Inspección educativa C.A.P. y S.U.P.E.</p>	<p>Inspección Educativa, los Centros de Apoyo al Profesorado y los Servicios de las Unidades de Programas Educativos de las Áreas Territoriales ejercen las funciones de asesoramiento técnico a los centros educativos.</p>

Foro para la Convivencia	Fue creado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid como espacio de reflexión e intercambio de experiencias, de análisis y de búsqueda de fórmulas que aseguren un clima de convivencia pacífica.
Comisión Regional de Convivencia	En su próxima creación esta Comisión estará constituida por expertos representantes del Gobierno regional, los sindicatos más representativos, organizaciones estudiantiles, patronales, federaciones autonómicas de asociaciones de padres y madres del alumnado, la Federación Madrileña de Municipios, el Defensor del Menor y el Consejo de la Juventud. Sus funciones serán: ser consultada sobre el Plan Regional de Convivencia Escolar, hacer seguimiento de dicho Plan, proponer mejoras, y asesorar y apoyar a los centros educativos.
MURCIA D.G. de Ordenación Académica	Recoge los Informes Anuales de Convivencia de los centros y elabora el Informe Regional de Convivencia, en el que se hacen constar los resultados y las propuestas de mejora del clima escolar.
Inspección de Educación	Supervisa la planificación en los centros de las actuaciones dirigidas a la mejora del clima escolar, especialmente la organización, el funcionamiento y las actuaciones de la Comisión de Convivencia y el desarrollo del Plan de Convivencia Escolar.
Coordinador para la Convivencia Escolar	Es nombrado por el Consejero de Educación y Cultura entre los funcionarios docentes con experiencia en la convivencia escolar.
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica específico de Convivencia Escolar	Con sede en Murcia, su ámbito de actuación es regional. Su finalidad es realizar funciones de orientación y asesoramiento especializado al resto de Servicios de Orientación Educativa, al Servicio de Inspección Educativa y a todos los centros educativos en relación con los problemas de convivencia. (sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)
NAVARRA Asesoría de Convivencia Comisión de Seguimiento	La Asesoría de Convivencia está creada en el Negociado de Orientación Escolar, y se integra por un docente. La Comisión de Seguimiento se crea en el Servicio de Ordenación e Innovación Escolar. (sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)
PAÍS VASCO Servicios de Apoyo zonales y/o territoriales Inspección Educativa	Los Servicios de Apoyo zonales y/o territoriales (Berritzegunes) tienen como prioridad el asesoramiento a los centros en la promoción de la convivencia escolar. Dependen funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa y orgánicamente de la Delegación Territorial de Educación. En el curso 2005/06 Inspección Educativa creó la primera base de datos de denuncias de acoso escolar, con los datos recogidos a través de la puesta en marcha de los Protocolos de actuación ante los casos de acoso escolar.

<p>LA RIOJA</p> <p>Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar</p>	<p>Presta orientación y asesoramiento especializado a la Dirección General de Educación en relación con los problemas de convivencia en los centros. Está formado por el Subdirector General de Ordenación e Innovación Educativa, Inspección, docentes de Equipos de Orientación, personal del Servicio de Atención a la Diversidad y del Servicio Riojano de Salud.</p> <p>(sus funciones se describen a continuación de la Tabla 4)</p>
<p>Inspección Educativa</p>	<p>Refuerza sus funciones y su intervenciones en los centros educativos.</p>

Fuente: elaboración propia CIDE.

Andalucía

Funciones de los *Gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura escolar*:

- Proponer al Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional la incorporación de actuaciones a desarrollar para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos.
- Planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de los respectivos equipos de orientación educativa y de los Departamentos de orientación en el ámbito de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos.
- Asesorar a los centros educativos, especialmente a través de las Comisiones de Convivencia, y proponer acciones para favorecer la educación para la cultura de paz y la prevención de cualquier tipo de violencia.
- Impulsar y coordinar la aplicación de programas en los centros educativos dirigidos a la mejora de la convivencia y, en particular, promover la extensión de la Red Andaluza de “Escuela: Espacio de Paz”.
- Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los programas de acción tutorial en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos.
- Proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, en el marco del respectivo plan provincial de formación permanente del profesorado, y colaborar en su desarrollo y evaluación.
- Asesorar a las Federaciones Provinciales de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos para la planificación y desarrollo de activida-

des de formación en el ámbito de la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, así como potenciar la realización por parte de estas entidades de actividades conjuntas de formación, dirigidas a los diferentes sectores de la comunidad educativa, en dichas materias.

- Colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en aquellas funciones que le sean encomendadas.
- Cualquier otra función que les atribuya la Administración Educativa en el ámbito de sus competencias.

Funciones de las *Comisiones de Seguimiento*:

- Impulsar y proponer actuaciones dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general sobre los valores de la cultura de paz, la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia.
- Realizar el seguimiento de las actuaciones desarrolladas por los *Gabinetes de asesoramiento* y por otros órganos de la correspondiente Delegación Provincial.
- Elaborar un informe anual sobre la convivencia escolar en la provincia.
- Colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en los estudios, informes, análisis o valoraciones sobre la convivencia escolar en el ámbito provincial para los que se requiera su participación.
- Proponer la selección, edición y difusión de experiencias educativas, así como de materiales curriculares y de apoyo a los centros.

Cantabria

Funciones del *Equipo Sectorial de Convivencia y Clima escolar*:

- Seguimiento de la convivencia escolar en los centros.
- Análisis de los modelos adoptados por los centros para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar.
- Propuesta de las medidas de mejora y difusión de las buenas prácticas.
- Apoyo y asesoramiento a la Unidad de Convivencia Escolar⁵ (UCE).
- Colaboración con el Observatorio de Cantabria de la Convivencia Escolar y de prevención de los conflictos escolares.
- Resolución de consultas de los centros y apoyo a los inspectores de referencia de los centros educativos.
- Coordinación de las actuaciones que desde el Servicio de Inspección se realizan en temas relacionados con la Convivencia Escolar.

⁵La Unidad de Convivencia Escolar aparece descrita en los “Servicios de urgencia para asesorar o intervenir”.

Murcia

Funciones del *Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica específico de Convivencia Escolar*:

- Detectar y recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia en los centros educativos de la Región.
- Intervenir en centros educativos para asesorar en la prevención, regulación y resolución de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia escolar.
- Seleccionar, elaborar y difundir materiales, programas y recursos educativos para la mejora de la convivencia en los centros.
- Coordinar actuaciones con el resto de los EOEP y servicios y organismos que tienen responsabilidades, competencias e implicación en temas de convivencia.
- Proponer e intervenir en actuaciones de formación.

Navarra

Funciones de la *Asesoría de Convivencia*:

- Asesorar y coordinar las actuaciones que en relación con la mejora de la convivencia se desarrollan en los centros.
- Asesorar a los diferentes sectores que componen la comunidad educativa a través de la línea telefónica gratuita del Departamento de Educación y del correo electrónico establecidos para este fin.
- Intervenir en los centros a petición de los mismos cuando las circunstancias lo requieran.
- Mantener actualizada la Web sobre Convivencia.
- Facilitar instrumentos que permitan realizar un diagnóstico preciso de la realidad de cada Centro con el fin de implantar su plan de convivencia.
- Elaborar materiales para facilitar el desarrollo positivo de las relaciones entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa.
- Elaborar el Plan Anual de Convivencia del Departamento de Educación.

Funciones de la *Comisión de Seguimiento*:

- Formular propuestas de actuación dirigidas a la mejora del clima escolar en el Plan Anual para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de Navarra.
- Realizar un informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros.
- Realizar la evaluación del Plan Anual para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de Navarra.

- Proponer la elaboración de estudios sobre el estado de la convivencia en los centros educativos con el fin de establecer líneas de mejora.

La Rioja

Funciones del *Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar*:

- Establecer el sistema de recogida de información sobre los casos reales.
- Establecer protocolos para detectar problemas de convivencia.
- Establecer pautas de actuación.
- Asesorar en la prevención, regulación y resolución de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia escolar.
- Recoger y analizar información de fuentes nacionales e internacionales.
- Analizar las experiencias desarrolladas por los centros educativos.
- Seleccionar, elaborar y difundir materiales, programas y recursos para la mejora de la convivencia escolar en los centros.
- Asesorar directamente en casos extremos.
- Intervenir en actuaciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia en los centros.

Implicación de Institutos de Evaluación y Calidad autonómicos

En las Administraciones Educativas de Canarias, Comunidad Valenciana y País Vasco, el Instituto de Evaluación autonómico tiene competencias en determinados aspectos del seguimiento que la Administración Educativa hace de las actuaciones de mejora de la convivencia y prevención de la violencia en los centros educativos.

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa desarrolla herramientas e indicadores para la valoración de la calidad del clima escolar, gestiona indicadores de convivencia para valorar su incidencia en el acto educativo, y estudia y evalúa propuestas y medidas que contribuyan a la mejora del clima escolar.

El Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) está representado en el Pleno del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad Valenciana en la persona de su Director, prestando el soporte administrativo necesario para su funcionamiento. Por otro lado, el IVECE recibe el Informe final de cada una de las Direcciones Territoriales, elaborado a partir de las evaluaciones de los Planes de Convivencia realizadas por los consejos escolares de los centros, para su valoración, la propuesta de las medidas adecuadas y su puesta a disposición del Observatorio. Además, a través de su web, pone a disposición de la comunidad educativa el Protocolo de detección precoz e intervención en

casos de violencia escolar, y su trabajo se nutre, en parte, de los datos recogidos en el Registro Central de los problemas de convivencia de los centros, base de datos on line en la que los centros vuelcan su información sobre las incidencias que se producen. Para finalizar, el Instituto concedió los Premios 2006 y 2007 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar.

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ha realizado sendos estudios autonómicos sobre Convivencia y Acoso Escolar en los centros escolares vascos: "Educación para la Convivencia y la Paz", en el que presentan propuestas detalladas con relación a los centros educativos, la colaboración interinstitucional y la relación con las familias, y se recogen buenas prácticas de Educación para la Convivencia puestas en marcha en el curso 2002/03; y "El *Bullying* en Euskadi" (2006), estudio diagnóstico en el 3º ciclo de Primaria y la ESO.

Observatorio para la Convivencia Escolar

En Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Murcia y La Rioja se han creado Observatorios para la Convivencia Escolar dentro de las Administraciones Educativas. El primer Observatorio se creó en la Comunidad Valenciana en el año 2004, y el último en Galicia en 2007. En Castilla-La Mancha y Madrid está prevista su próxima creación.

TABLA 5. DENOMINACIÓN DE LOS OBSERVATORIOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CADA UNA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Andalucía Islas Baleares Cantabria Castilla y León Comunidad Valenciana Extremadura Murcia La Rioja	Observatorio para la Convivencia Escolar
Asturias	Observatorio por la Convivencia entre iguales, integrado en el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia
Castilla - La Mancha Madrid	Observatorio Regional de la Convivencia Escolar
Galicia	Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar

Fuente: elaboración propia CIDE.

La razón de ser de estos Observatorios dentro de la Administración Educativa es la misma en todas las Comunidades Autónomas. Son órganos colegiados de carácter consultivo adscritos a la Consejería o Departamento de Educación correspondiente que se presentan como un instrumento al servicio de la comunidad educativa y de toda la sociedad.

En la formulación de sus finalidades hay acuerdo en la mayoría de los casos, destacando las siguientes:

- Formular propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, conocimiento, análisis, evaluación, valoración y seguimiento de la convivencia en los centros educativos (Andalucía, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Murcia, La Rioja).
- Planificar y coordinar propuestas de actuación, en la prevención y/o la intervención (Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Murcia).
- Contribuir a generar una forma de abordar la convivencia escolar y promover la no violencia basándose en el respeto, el diálogo y la tolerancia, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso (Andalucía, Asturias).
- Mejorar el desarrollo de la actividad escolar y promover el clima necesario de convivencia y estudio (Islas Baleares, Extremadura).
- Prevenir el maltrato, el conflicto (Asturias, Islas Baleares).
- Asesorar a los Gobiernos Autonómicos (Andalucía).
- Apoyar a la comunidad educativa en lo referente a la convivencia escolar (Castilla y León).
- Realizar el seguimiento de las medidas implantadas por iniciativa de la Administración, o de otras instancias (Castilla - La Mancha).
- Contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros para compartir experiencias de buenas prácticas (Andalucía).
- Ser el canal de participación de todos los sectores con responsabilidad en el tema de la convivencia (Galicia).

Como particularidades habría que señalar que el Observatorio por la Convivencia entre iguales de Asturias está integrado en el Observatorio de la Infancia y Adolescencia, órgano de coordinación, asesoramiento y con capacidad de propuesta adscrito al Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Funcionalmente, la integración de ambos Observatorios permite la unión de

proyectos de sus Consejerías correspondientes, la de Educación y la de Bienestar Social. Además, el Observatorio de La Rioja es el único que no está regulado, aunque se constituyó oficialmente el pasado 23 de febrero de 2006.

TABLA 6. FUNCIONES DE LOS OBSERVATORIOS AUTONÓMICOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

	Andalucía	Asturias	Baleares	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	La Rioja
Con estudios e investigaciones, realizar un seguimiento permanente del estado de la convivencia en los centros educativos, identificando factores de riesgo y proponiendo acciones efectivas para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de violencia.	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•
Basándose en los estudios y evaluaciones realizados, favorecer la toma de decisiones sobre las políticas educativas relacionadas con la convivencia	•			•	•	•			•	•		
Proponer actuaciones coordinadas entre las administraciones públicas y con entidades públicas o privadas, para que se adopten medidas favorecedoras de los factores de protección y de seguridad necesarios para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de violencia fuera de los espacios escolares	•	•				•				•		
Proponer actuaciones de formación para todos los sectores implicados en la educación, especialmente el profesorado (estrategias de mediación, resolución de conflictos)	•		•	•	•	•	•	•	•		•	•
Realizar propuestas de mejora / adecuación sobre la normativa relacionada con las medidas correctoras y su aplicación por parte de los centros educativos	•			•	•				•			

	Andalucía	Asturias	Baleares	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	La Rioja
Fomentar y promover encuentros entre profesionales y expertos, para facilitar el intercambio de experiencias, investigaciones y trabajos	•			•	•	•						
Crear un fondo de documentación para la promoción de actividades de información y estimular el estudio e investigación en la materia, así como contribuir a establecer redes de información entre los centros	•											
Publicar y difundir estudios, materiales y experiencias	•		•					•	•	•	•	
Elaborar un informe anual/periódico sobre el estado de la convivencia y la conflictividad en los centros, para el cual se pueda contar con el apoyo informativo, documental y técnico de otras administraciones públicas con competencias en la materia, así como de entidades e instituciones privadas	•			•	•				•	•		
Apoyo y asesoramiento en la recogida, análisis, difusión de la información y la investigación y la promoción de actuaciones en todas las materias relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros educativos	•				•		•	•			•	
Impulsar la creación de un sistema que recoja y analice la información sobre la convivencia en los centros			•					•	•		•	
Elaboración de modelos de convivencia que faciliten a la comunidad educativa estrategias para la mejora de sus relaciones			•				•	•			•	•
Asesoramiento a las familias sobre los planes de actuación			•					•			•	
Elaborar y aprobar la memoria del trabajo realizado a lo largo del año escolar			•					•			•	
Colaborar con el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar				•		•						

	Andalucía	Asturias	Baleares	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	La Rioja
Orientar y apoyar a la comunidad educativa en la resolución de situaciones de conflictividad escolar, y en lo relativo a la convivencia					•		•	•	•	•	•	
Definir los centros docentes de la Comunidad que, en virtud de una problemática de especial dificultad, deban ser objeto de un Plan Integral de Actuación en sus contextos interno y externo					•							
Definir / revisar un sistema de indicadores que permita conocer y medir la evolución de la convivencia escolar en los centros					•		•					

Fuente: elaboración propia CIDE.

Red Autónoma de escuelas con Proyectos educativos

En Andalucía y Extremadura se han creado Redes Autónomas integradas por centros que desarrollan Proyectos educativos relacionados con la Cultura de la Paz y la No violencia. En el País Vasco se ha puesto de manifiesto la intención, por parte de su Administración Educativa, de crear una red de con proyectos socioeducativos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Paz.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha en 2002 la Red Andaluza “Escuela: espacio de Paz” con el fin de atajar el aumento de los conflictos escolares. En 2006 fue elegida por la Unión Europea, a través del Foro Eurosocietal⁶, como modelo a seguir para combatir la violencia escolar y mejorar la convivencia en los centros.

Los Proyectos “Escuela: espacio de Paz” se desarrollan en los centros sostenidos con fondos públicos a lo largo de dos años, con el fin de fomentar la actuación programada y continuada de la comunidad educativa y del entorno social en la contribución desde la educación a la construcción de la Cultura de Paz. Los proyec-

⁶ Organismo que tiene como objetivo reforzar la cohesión social en América Latina a través de la mejora de políticas para la Educación.

tos deben estar enmarcados dentro de alguno o algunos de los siguientes ámbitos pedagógicos de actuación, aunque su título genérico sea Proyecto “Escuela: Espacio de Paz”:

- El Aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- La Mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.
- La Prevención de la violencia.

Los Proyectos que presentan los centros cuentan, al menos, con los siguientes apartados:

- Diagnóstico del centro y su entorno, que permita concretar, promover y desarrollar acciones dirigidas a tanto a la mejora de la convivencia como a crear espacios socio-comunitarios que, con la cooperación de todos los agentes educativos y sociales, favorezcan la sensibilización y acción a favor de la Cultura de Paz.
- Finalidades educativas en las que se inscribe el proyecto.
- Objetivos que pretende conseguir dando respuesta al diagnóstico.
- Actividades a desarrollar a lo largo de dos cursos escolares para alcanzar cada objetivo, concretando temporalización, calendario de ejecución, sectores de la comunidad educativa y de su entorno implicados que participan en la ejecución, así como en la evaluación de cada actividad.
- Participación de otros sectores sociales, asociativos y/o institucionales que participan, especificando su forma de participación.
- Compromiso ambiental del centro.
- Calendario y metodología de evaluación por parte del equipo de trabajo a lo largo de su desarrollo.

Todo el centro educativo ha de estar implicado en el Proyecto que presenta, aunque es el Equipo Directivo el encargado de convocar y motivar a la comunidad educativa, asegurar la participación de la Comisión de Convivencia, y promover la constitución del Equipo de Trabajo del Proyecto, en el que es deseable que se encuentren representados todos los sectores del centro. Además, nombra a un profesor coordinador del Proyecto entre los miembros de este Equipo de Trabajo.

Los centros presentan los proyectos elaborados a la Comisión de Seguimiento Provincial para su aprobación, en la que también están presentes miembros del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar. Los seleccionados reciben un suplemento económico por una cuantía máxima de 3.000 euros, además del asesoramiento y asistencia técnica realizados por el Área de Apoyo a la Función Tutorial del Profesorado y Asesoramiento sobre Convivencia Escolar, el

Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar, y demás servicios de la Delegación Provincial, en la elaboración y desarrollo de su Proyecto.

Como reconocimiento por parte de la Consejería, se difunden los mejores proyectos para favorecer la reflexión, el intercambio de experiencias y el conocimiento de los mismos por parte de otros centros que quieran desarrollar proyectos similares en el futuro. Además, se incorporan los centros seleccionados a la Red Andaluza “Escuelas: Espacio de Paz”.

Como se ha indicado en el apartado destinado a la Actuación “Implicación de un responsable / gabinete o Equipo / Inspección educativa en las tareas de asesoramiento, coordinación, seguimiento y/o evaluación en la administración educativa”, la Consejería de Educación ha creado en 2007 la figura de Coordinador o Coordinadora de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”, con las siguientes competencias:

- Impulsar y coordinar las actuaciones que se lleven a cabo encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la Red.
- Proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos para las personas que colaboren en proyectos integrales incluidos en la Red, y colaborar en su desarrollo y evaluación.
- Colaborar con los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar y asesorarles en su labor de impulso y seguimiento de la Red.
- Colaborar con las Comisiones Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar y con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en las tareas atribuidas.
- Cualquier función que le atribuya la Administración en el ámbito de sus competencias.

La Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y No Violencia se crea en el año 2007 como red de apoyo social e innovación educativa que pretende desarrollar los principios de esfuerzo compartido entre el alumnado, familias, profesores, instituciones y el conjunto de la sociedad; y de fomento de la investigación, de la experimentación y de la innovación educativa. Los centros que se integran en ella adquieren el compromiso de participar activamente en un proceso de mejora continuo que conlleva innovar en torno a temas relacionados con la Cultura de Paz, la Igualdad y la No Violencia.

Los ámbitos pedagógicos de actuación en los que se pueden concretar los Proyectos de los centros participantes son los siguientes:

- Educación para la igualdad de oportunidades y la erradicación de la violencia de género.

- Educación para el desarrollo.
- Educación para la paz.
- Educación para la ciudadanía.
- Educación para la convivencia.

Al adscribirse, inician procesos de mejora que, con la participación de toda la comunidad educativa, hacen posible la puesta en marcha de medidas en los ámbitos curricular y organizativo. En estos procesos de mejora los centros pasan por las siguientes fases sucesivas:

FASES	ACCIONES
Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> – Constitución en el centro de la “Comisión Escolar de Cultura de Paz, Igualdad y No violencia”, que representa a los distintos sectores del mismo, coordinada por un profesor – Implicación de la comunidad educativa, dinamizada por la Comisión, en las decisiones de organización de actividades, gestión de recursos y evaluación de resultados
Análisis de la situación	Proceso de análisis y reflexión de la Comisión sobre la situación del propio centro respecto a las prácticas habituales relativas a los ámbitos pedagógicos de actuación citados.
Elaboración del Proyecto de Escuela por una cultura de Paz, Igualdad y No violencia (Comisión Escolar)	<p>Objetivos, enunciados como logros concretos a conseguir en los temas acordados como objetos de intervención.</p> <p>Plan de Acción: actuaciones concretas a desarrollar, responsables, temporalización y recursos necesarios.</p> <p>Código de conducta: actitudes y comportamientos a asumir por cada miembro de la comunidad educativa.</p>

La Comisión de Coordinación Autonómica de la Red se encarga de valorar las solicitudes de los centros y elevar a la Consejería de Educación una propuesta de resolución de centros que la conformarán. Además, es la responsable de definir los objetivos, establecer las líneas básicas de actuación, diseñar las estrategias de coordinación y realizar la evaluación de la Red.

Un asesor de referencia en cada Centro de Profesores y Recursos se encarga de asesorar directamente a los centros incluidos en la Red, organizar la formación dirigida a los miembros de la comunidad educativa, y hacer el seguimiento de las actuaciones desarrolladas dentro de sus Planes de Acción.

Los centros seleccionados cuentan con un distintivo que les identifica como miembro integrante de la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad

y No Violencia, lo que les compromete a constituir la Comisión Escolar de Cultura de Paz, Igualdad y No Violencia, elaborar el Proyecto de Escuela de Cultura de Paz, Igualdad y No Violencia a desarrollar en un periodo de tres años, presentar un informe anual para conocer la situación concreta del Proyecto, presentar una memoria final al cabo de los tres años, participar en las actividades de formación diseñadas específicamente, y constituirse como Seminario o Grupo de Trabajo en Centros.

Comunicación y tratamiento informáticos de la información relativa a la convivencia en los centros

En Castilla y León y la Comunidad Valenciana se han desarrollado aplicaciones informáticas con el objetivo de tener siempre actualizada la información sobre las incidencias en materia de convivencia escolar que acontecen en los centros educativos de sus ámbitos de gestión, ya que se considera que conocerlas es un aspecto clave para el correcto desarrollo de las actuaciones de mejora del clima escolar.

Desde el año 2005 la Consejería de Educación castellana tiene la preocupación de facilitar la actualización constante de los datos cuantitativos de los centros y la información relativa a sus Planes de Convivencia, reuniones y actividades. Por ello, en el curso 2006/07 ubicó en su Portal de Convivencia la aplicación informática “Gestión de la convivencia escolar”, accesible a través de internet (<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/aplicaciones>), que permite la recogida de datos y de información derivada del desarrollo y aplicación de los planes de convivencia en los centros. La aplicación cuenta con cuatro apartados (Plan de Convivencia, datos cuantitativos, reuniones y actividades) y diferencia dos periodos de validación, febrero y junio. Los cuatro apartados se completan con la remisión por correo electrónico del informe del Consejo Escolar del centro con sus valoraciones sobre el desarrollo de la convivencia a la Dirección Provincial, al final de cada curso.

También la Comunidad Valenciana ha creado un fichero informatizado sobre convivencia escolar en el que se registran las acciones que se desarrollan en los centros educativos, para poder consultar el estado de las incidencias, las medidas adoptadas por los distintos estamentos competentes y la resolución de los expedientes resultantes. Además, ha establecido un procedimiento para comunicar a la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y Formación Profesional de la Consejería las incidencias relativas a la convivencia escolar producidas en los centros y en su entorno, en el mismo momento en el que se producen y por la vía de urgencia.

A través de una base de datos *on line*, el “Registro Central”, la Consejería de Educación puede registrar y analizar todos los problemas de convivencia que se

dan en los centros. La información es introducida por el Director o el Jefe de Estudios, una vez validado por el usuario. El formulario recoge información del centro, el tipo de incidencia, datos sobre el autor de la incidencia, datos sobre la localización y frecuencia de la misma y, finalmente, la definición del procedimiento. También se introduce información sobre si el expediente está resuelto, si se encuentra en proceso de resolución, o si se ha emitido ya el informe de resolución.

De forma diferente, La Rioja realiza un estudio sobre la dimensión real de la convivencia en los centros educativos a través de la encuesta permanente *on line* "Satisfacción con la formación humana recibida en el colegio". En ella se recogen informaciones sobre el clima de convivencia y las relaciones humanas en los centros, y el tratamiento y la resolución de los conflictos y los problemas de disciplina.

Coordinación entre expertos policiales y judiciales, y la comunidad educativa

En Extremadura, la Administración Educativa está iniciando su participación en el Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad escolares, fruto del Acuerdo Marco entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y el Ministerio del Interior. De esta forma, la Consejería de Educación colabora con la Delegación del Gobierno, coordinando sus actuaciones en el ámbito local y regional.

En La Rioja, como miembros del Observatorio para la Convivencia Escolar se encuentran el Fiscal Jefe y un Magistrado del Tribunal Superior de Justicia, y el Capitán y un Inspector de la Unidad Orgánica de la Policía Judicial.

Ámbito: CENTRO EDUCATIVO

Plan de convivencia del centro

Todas las Comunidades Autónomas están en proceso de implantación o generalización de los Planes de Convivencia en sus centros educativos. El Plan de Convivencia es el documento que sirve para concretar la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia, y para establecer las líneas generales del modelo de convivencia, los objetivos específicos, las normas que lo regularán y las actuaciones previstas en este ámbito para la consecución de los objetivos (Andalucía). En Islas Baleares se entiende como un conjunto de estrategias y pautas de actuación dirigidas a la comunidad educativa para fomentar la convivencia escolar, facilitar la prevención de conductas contrarias a la convivencia escolar, y la resolución de situaciones conflictivas. En la Comunidad Valenciana destaca su carácter integral, añadiendo a los aspectos señalados el tratamiento y la rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento supone un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro, y las actuaciones ante situaciones de posible acoso escolar o *bullying* (este último aspecto aparece des-

tacado en el Plan de Convivencia establecido por la Región de Murcia). Y en Extremadura se resalta su utilidad en el fomento de la participación, la concienciación y la responsabilidad de toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia.

La consideración que se hace del Plan de Convivencia en Galicia es más global, entendiéndolo como un instrumento destinado a introducir cambios positivos en el modelo de organización escolar, en el currículo, en el profesorado, en la formación permanente del mismo, en el alumnado, y en las relaciones con las familias; es decir, en el contexto general de centro. Sin embargo, la Comunidad de Madrid destaca por su carácter más concreto ya que, a falta de completar la normativa educativa a partir de la Proposición de Ley de iniciativa legislativa popular para la convivencia escolar, se establece que en dicho Plan se han de incluir las normas de conducta de obligado cumplimiento para los alumnos y las actividades que, a iniciativa del equipo directivo, del Claustro o del Consejo Escolar, se programen, dentro o fuera del horario lectivo, con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro.

TABLA 7. DENOMINACIÓN DE LOS PLANES DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EN CADA UNA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Andalucía Castilla y León Castilla-La Mancha C. Valenciana Extremadura Galicia Madrid País Vasco	Plan de Convivencia
Aragón	Proyecto de Mejora de la Convivencia
Asturias	Plan Integral de Convivencia
Islas Baleares Murcia	Plan de Convivencia Escolar
Cataluña	Programa de Convivencia y Mediación Escolar
Madrid	Plan Interno de Actuación (Modalidad I del Programa “Convivir es vivir”)

Fuente: elaboración propia CIDE.

TABLA 8. CONTENIDOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA DEL CENTRO

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	
Concepción sobre la convivencia, justificación y necesidad del Plan de Convivencia																	•	
Características del centro en cuanto a ubicación, alumnado, equipo docente, espacios, relación con las familias y el entorno, necesidades de formación y experiencias previas en relación con la convivencia		•		•			•							•	•			
Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro, conflictividad detectada (conflictos más frecuentes, causas y forma en que inciden en el ambiente del centro, respuestas adoptadas e implicados)	•	•	•	•			•			•		•		•	•	•		
Objetivos a alcanzar atendiendo al diagnóstico	•	•	•	•			•			•		•		•	•	•		
Establecimiento de las normas de convivencia generales del centro y particulares de cada aula	•		•										•					
Composición, calendario de reuniones y plan de actuación de la Comisión de Convivencia	•	•	•															
Normas específicas de funcionamiento del Aula de convivencia del centro	•																	
Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse	•		•									•						

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia	•		•	•			•							•	•		
Estrategias y procedimientos para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del Plan de Convivencia	•	•	•				•		•			•		•	•	•	
Procedimiento de recogida de las incidencias en material de convivencia mediante un sistema de gestión de centros educativos puesto en marcha por la Administración	•																
Funciones de los delegados de alumnos en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos, promoviendo su colaboración con el tutor	•																
Funciones del delegado de padres y madres del alumnado, entre las que se incluye la mediación en la resolución pacífica de conflictos	•		•														
Actuaciones previstas para la consecución de los objetivos, explicitando los responsables, los recursos disponibles, los procedimientos a seguir y la temporalización	•	•	•	•			•		•			•		•	•	•	
Actuaciones conjuntas de los órganos de gobierno y de coordinación docente en relación con el tratamiento de la convivencia en el centro	•												•				

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Actuaciones de los tutores y del equipo docente de cada grupo para favorecer la integración del alumnado de nuevo ingreso, tanto en el aula como en el centro	•		•														
Actuaciones específicas para la prevención y tratamiento de la violencia sexista, racista y cualquier otra de sus manifestaciones	•		•														
Coordinador del Proyecto y Comisión Gestora responsable		•															
Presupuesto detallado de ingresos y gastos para el desarrollo del Proyecto de convivencia		•															
Procedimientos específicos de actuación para prevenir casos de violencia y de acoso escolar e incorporación de medidas organizativas				•										•			

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	
<p>Procedimientos de actuación referidos a prevenir y solventar las alteraciones del comportamiento (leves / graves), que deben incluir, al menos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – una previsión de medidas de actuación inmediata – medidas para la recopilación de información suficiente que permita elaborar un pronóstico relativo al tipo de alteración presentado por el alumno – medidas que permitan evaluar el comportamiento y determinar los comportamientos problemáticos y las circunstancias en que aparecen – un plan con el resto de actuaciones a desarrollar y su seguimiento. Estas actuaciones han de quedar recogidas por escrito y archivadas en el centro 							•		•									

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
<p>Modelo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar o bullying:</p> <ul style="list-style-type: none"> – puesta en conocimiento del equipo directivo, valoración inicial y primeras medidas – actuaciones en caso de confirmarse la existencia de comportamientos de intimidación y acoso entre alumnos, de carácter urgente – plan de actuación con la víctima, con los agresores, con la familia, con los profesores y en el centro – seguimiento del plan de actuación – actuaciones en caso de que no se confirme la existencia de comportamientos de intimidación y acoso entre alumnos/as 										.		.			.		
El Observatorio de la convivencia escolar en el centro												.					

Fuente: elaboración propia CIDE.

En Andalucía también incorporan al Plan de Convivencia de los centros las actividades preventivas destinadas a:

- Facilitar la integración y la participación del alumnado (actividades de acogida y actividades para el conocimiento de las normas de convivencia).
- Favorecer la relación de las familias con el centro educativo (conocimiento de las normas de convivencia y de los cauces de participación).
- Sensibilizar frente a los casos de acoso e intimidación entre iguales.
- Sensibilizar a la comunidad educativa en la igualdad entre hombres y mujeres.

- Las medidas de carácter organizativo que posibilitan la adecuada vigilancia de los espacios y tiempos considerados de riesgo, como los recreos, las entradas y salidas del centro, y los cambios de clase.

En Castilla y León se hace especial referencia al 30 de enero, Día escolar de la No Violencia y la Paz, considerándolo el momento más adecuado para destacar la importancia de las normas de convivencia y del respeto a las mismas, así como para hacerlas más presentes en la vida del centro.

Las Comunidades Autónomas establecen distintas formas de implantar los Planes de Convivencia en los centros, mediante regulaciones que prescriben su existencia en todos los centros gestionados por la administración (Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra), o a través de distintas convocatorias anuales a las que optan los centros presentando un proyecto para el curso. En este caso, hay una selección de los proyectos y de los centros a los que se va a financiar y evaluar al cabo del año desde la Administración (Aragón y País Vasco)

En su elaboración participan todos los sectores de la comunidad educativa, Claustro de Profesores, Consejo Escolar y/o Asociaciones del centro, según las directrices que haya establecido la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar. En Andalucía, Asturias, C. Valenciana y Murcia responsabilizan de la coordinación para su redacción al equipo directivo en colaboración con los profesionales de la orientación educativa, mientras que en las Islas Baleares, Aragón, Castilla y León y Madrid es la Comisión de Convivencia la encargada de formular una primera propuesta, tomando en consideración las iniciativas de los órganos de gobierno, de coordinación docente y de participación del centro. En Extremadura y Navarra también es este órgano del Consejo Escolar el encargado de elaborarlo.

Tras su aprobación en el Consejo Escolar se incorpora al Proyecto Educativo del Centro. En Asturias se detalla que se incorpora al Reglamento de Régimen Interior, y en Islas Baleares, Comunidad Valenciana y Navarra también se inserta en la Programación General Anual y en los reglamentos de organización y funcionamiento del centro. En Cataluña, además de la aprobación del Consejo Escolar, requiere también la del Claustro de Profesores.

En la C. Valenciana, Madrid, Murcia y Navarra, los documentos organizativos de la actividad docente y educativa como son los Proyectos Curriculares de Etapa, el Plan de Orientación Educativa y el Plan de Acción Tutorial incluyen criterios y procedimientos para la prevención y promoción de la convivencia, refiriéndose al Plan de Convivencia. Del mismo modo, las medidas de atención a la diversidad de Educación Secundaria han de contribuir al desarrollo de dicho Plan.

Aragón dinamiza a sus centros para la elaboración de Proyectos de Mejora de la Convivencia a través de convocatorias de ayudas anuales, fijando dos ámbitos pedagógicos de trabajo: la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, el

Aprendizaje de una Ciudadanía Democrática y la Tolerancia; y la Prevención de la Violencia y la Mejora de la Convivencia Escolar.

En cuanto al seguimiento del Plan de Convivencia, en la Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Navarra se establece que trimestralmente las Comisiones de Convivencia de los centros recojan las incidencias producidas, las actuaciones llevadas a cabo, los resultados conseguidos y las propuestas de mejora. En Andalucía, Asturias, Madrid y Murcia se realiza este seguimiento, al menos, dos veces al año. De esta forma el Consejo Escolar contribuye a su evaluación, a la vista de los informes realizados.

El resto de Comunidades realizan a final de curso una evaluación o elaboran una Memoria en la que se recogen, entre otros, el grado de implantación y nivel de consecución de los objetivos propuestos; las actuaciones realizadas y el grado de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa; la formación y el asesoramiento recibidos y los recursos utilizados; la valoración de los resultados, las conclusiones y las propuestas de continuidad y mejora; la evaluación del proceso y de los resultados; y la documentación elaborada (Andalucía, Asturias, Castilla y León, Murcia y Navarra). De la misma forma que todos los sectores de la comunidad educativa participaban en la elaboración del Plan de Convivencia, también lo hacen en su seguimiento y evaluación, remitiendo a los responsables de su elaboración las modificaciones pertinentes. Éstas se incluirán en la Programación General Anual del curso siguiente si son valoradas como adecuadas para su actualización.

Comisión de Convivencia

Casi todas las Comunidades Autónomas constituyen Comisiones de Convivencia en los Consejos Escolares de los centros educativos. La intención de la Consejería de Educación de Castilla y León, que se puede hacer extensiva al resto de las Comunidades Autónomas, es que se conviertan en un referente constante en temas de convivencia, por lo que su funcionamiento ha de ser continuado en el tiempo y sus decisiones conocidas en todos los ámbitos del centro.

Estas Comisiones están reguladas en Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, C. Valenciana, Extremadura, Madrid y Murcia. En Aragón se describen a través de un documento a disposición de todos los centros docentes⁷, y en el Portal Educativo de Castilla-La Mancha se resalta su implicación con el Plan de Convivencia.

⁷ Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2006) *La convivencia en los centros educativos*. Zaragoza.

TABLA 9. INTEGRANTES DE LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Director o Directora del centro (Presidencia)	•			•	•		•			•	•		•	•	•		
Jefe o Jefa de Estudios	•			•	•		•				•		•	•			
Profesorado	2			1	1		•			2	1		1	1	1		
Personal de Administración y Servicios				1			•										
Padres o madres del Consejo Escolar	2			1	1		•			2	1		1	1	1		
Alumnado del Consejo Escolar	2			1	1		•			2	1		1	1			
Educador social											•						
Se incorpora a sus reuniones el responsable de la orientación	•			•			•							•	•		
Se incorpora a sus reuniones el Coordinador de convivencia del centro							•										
Se incorpora a sus reuniones el responsable en el Consejo Escolar de impulsar medidas que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres	•						•										
Se incorpora a sus reuniones el coordinador del proyecto presentado a la Red autonómica de escuelas con Proyectos educativos	•																

Fuente: elaboración propia CIDE.

TABLA 10. FUNCIONES DE LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la Cultura de Paz y la resolución pacífica de los conflictos	•	•	•	•			•				•		•	•			
Formular la propuesta del Plan de Convivencia y sus adaptaciones y modificaciones posteriores		•		•			•	•					•		•		
Elaborar el Plan de Convivencia del centro											•				•		
Realizar el seguimiento y la coordinación de la aplicación del Plan de Convivencia durante todo el curso				•			•		•	•			•	•			
Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro	•			•					•	•			•				
Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas	•			•							•			•			
Mediar en los conflictos planteados	•	•	•							•	•						
Actuar en los procedimientos conciliados					•												

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas	•		•							•	•		•				
Realizar el seguimiento de los compromisos / acuerdos de convivencia suscritos en el centro, garantizando su efectividad y adoptando medidas e iniciativas en caso de incumplimiento	•		•		•												
Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro	•		•	•							•		•	•			
Informar al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia del centro	•		•								•						
Colaborar con el Consejo Escolar en el desarrollo de sus competencias en materia de convivencia			•														
Informar al Consejo Escolar de sus actuaciones													•	•			
Informar al Claustro de Profesores de sus actuaciones													•				
Reforzar las funciones del Equipo Directivo y de los tutores							•										
Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el centro o al conocimiento de la resolución de conflictos.	•		•								•			•			

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Man	Cataluña	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Nexo de relación de la comunidad escolar con la Administración Educativa y/o el Observatorio para la convivencia				•							•						

Fuente: elaboración propia CIDE.

En cuanto a su funcionamiento y su plan de actuación, Andalucía, Asturias y Castilla y León lo supeditan a lo establecido en el Plan de Convivencia del centro educativo correspondiente. En Islas Baleares, C. Valenciana, Madrid y Murcia se recoge en el reglamento de organización y funcionamiento de los centros docentes, junto a las pautas relativas al modelo que ha de regir su funcionamiento, el calendario de reuniones y los sistemas de información de las propuestas que formulen. Además, en Andalucía reciben el asesoramiento de los Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar.

Nombramiento de un profesor coordinador de la convivencia

Este nombramiento se produce en los centros educativos de Aragón, Castilla y León, Cataluña, Madrid y País Vasco, teniendo diferentes responsabilidades según la Comunidad Autónoma.

En Aragón, la convocatoria de Ayudas para el desarrollo de proyectos de convivencia determina que debe nombrarse un *Coordinador del Proyecto* en el centro y una Comisión Gestora de dicho Proyecto, indicando a qué sector de la comunidad educativa pertenecen sus integrantes.

Desde el curso 2006/07, el Director de los centros educativos de Castilla y León nombra al *Coordinador de Convivencia del centro* preferentemente entre los integrantes de la Comisión de Convivencia o los que cumplen requisitos tales como tener destino definitivo en el mismo; poseer conocimientos, experiencia o formación en el fomento de la convivencia y en la prevención e intervención en los conflictos escolares; tener experiencia en labores de tutoría; y ser capaz de realizar intervenciones directas y tener buena comunicación con los alumnos. Su cometido es coordinar las actividades previstas para la consecución de los objetivos del Plan de Convivencia bajo la dependencia de Jefatura de Estudios y en colaboración con la Comisión de Convivencia, ejerciendo las siguientes funciones:

- Impulsar el desarrollo del Plan de Convivencia del centro y participar en su evaluación, detectando factores de riesgo y analizando las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa de cara a mejorar el clima escolar.
- Gestionar la información y comunicación de los datos relativos a la situación de la convivencia en el centro, tanto para su transmisión interna como externa a la Administración Educativa.
- Apoyar el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, en coordinación con el Departamento de Orientación, en lo referido al desarrollo de la competencia social del alumnado y la prevención y resolución de conflictos entre iguales.
- Llevar a cabo las actuaciones precisas de mediación como modelo para la resolución de conflictos en el centro escolar, en colaboración con el Jefe de estudios y el tutor.
- Colaborar en la detección de las necesidades de formación en materia de convivencia y resolución de conflictos, de todos los sectores que componen la comunidad educativa.
- Participar en la comunicación y coordinación de las actuaciones de apoyo individual o colectivo, según el procedimiento establecido, y promover la cooperación educativa entre el profesorado y las familias, así como otras propuestas que fomenten las relaciones del centro con su entorno social, de acuerdo con lo establecido con el Plan de Convivencia del centro.
- Coordinar a los alumnos que pudieran desempeñar acciones de mediación entre iguales.
- Aquellas otras que aparezcan en el Plan de Convivencia del centro o que le sean encomendadas por el equipo directivo encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

Para ejercer estas funciones cuenta con una dedicación horaria semanal de 2 o 3 horas, según el centro, y su labor se supervisa en el Informe de Supervisión del Plan de Convivencia que realiza la Inspección Educativa.

En Cataluña, el nombramiento de un coordinador en el centro del Programa de Convivencia y Mediación Escolar surge por la conveniencia de la continuidad del mismo en el tiempo, garantizándola de esta forma durante tres cursos escolares.

En Madrid, la Convocatoria del Programa “Convivir es vivir” para la Mejora de la Convivencia y la Prevención de la Violencia establece que los centros que elaboren un Plan Interno de Actuación a desarrollar en dos años, y los que elaboren un proyecto de actuaciones relacionadas con dicho Programa a lo largo de un curso escolar, pueden designar un *Coordinador del Programa de Convivencia* con liberación horaria. La designación la realiza el Consejo Escolar a propuesta del Director, e Inspec-

ción educativa puede autorizar una dedicación de hasta 4 horas semanales en función del tipo de Programa. En la Proposición de Ley para la convivencia escolar se prevé que un profesor sea el Coordinador del Plan de Convivencia del centro cuando éstos estén implantados de forma generalizada.

Para finalizar, la convocatoria a los centros públicos del País Vasco para la elaboración del Plan de Convivencia y la creación del Observatorio de Convivencia del Centro en este curso 2007 determina que los centros seleccionados cuenten con un crédito horario de medio profesor para realizar las tareas pertinentes.

Observatorio de la convivencia escolar en el centro

En dos Comunidades Autónomas, Galicia y País Vasco, el Observatorio de la convivencia escolar no se limita al ámbito administrativo, sino que se concreta en cada uno de los centros educativos.

En Galicia este Observatorio constituye el último nivel de concreción del Observatorio Gallego de la Convivencia escolar. Se constituye en el seno del Consejo Escolar y su función es la coordinación de actuaciones conjuntas relacionadas con la mejora de la convivencia en el centro educativo, dinamizando el Plan de Convivencia. Como funciones específicas, se señalan las siguientes:

- Participación en la dinamización del Plan de Convivencia del centro y en la mediación escolar.
- Elaboración de un informe anual con el análisis de la convivencia y la conflictividad en su ámbito, así como sobre las iniciativas a nivel de centro. Este informe es remitido al Observatorio de la Convivencia Escolar a nivel provincial (nivel intermedio, entre el Observatorio Gallego y el de Centro).
- Coordinación de las actuaciones conjuntas de los ámbitos relacionados con la mejora de la convivencia.
- Proponer a la administración educativa las medidas que se consideran oportunas para la mejora de la convivencia en el centro.
- Otras funciones asignadas por la administración educativa o por el Observatorio de la Convivencia Escolar a nivel provincial.

Está integrado por miembros de la comunidad educativa, del propio centro y de las administraciones locales: el Director, que ejerce la Presidencia; el Jefe de estudios, que ejerce la vicepresidencia; de uno a cuatro representantes del profesorado; el orientador; un representante del alumnado; una persona de la asociación de padres y madres más representativa; la persona del Consejo escolar del centro encargada de los programas e iniciativas de coeducación; y una persona del personal no docente. Además, pueden participar los tutores relacionados con el tema a tratar, personal de sanidad, de servicios sociales, y de las asociaciones del sector que puedan colaborar en la mejora de la convivencia.

Por su parte, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco pretende que en 2010 todos los colegios de la Comunidad Autónoma tengan articulados sus Observatorios. El Observatorio de la convivencia⁸ es un órgano creado para la gestión de la convivencia en el centro cuya finalidad es promover prácticas democráticas que lleven a construir una convivencia saludable, como son el establecimiento de relaciones positivas, la eliminación de todos los esquemas de dominio-sumisión y el desarrollo de relaciones igualitarias, en las que todas las personas puedan tomar sus propias decisiones en un marco de respeto, diálogo igualitario, negociación y consenso.

Entre sus funciones están:

- Impulsar la elaboración y puesta en marcha del Plan de Convivencia, su seguimiento y evaluación.
- Garantizar la participación activa de todos los estamentos, especialmente el alumnado, y potenciar su sentido de pertenencia.
- Velar por la igualdad de oportunidades y de trato en todos los procesos y ámbitos de relación.
- Proponer actividades a toda la comunidad educativa que fomenten las relaciones positivas.
- Colaborar en el desarrollo de una cultura del cuidado mutuo, en el que el autocuidado y el cuidado de las demás personas sea una fuente de satisfacción y enriquecimiento mutuo, mejorando así el clima escolar y el éxito personal y colectivo.
- Analizar la normativa de convivencia del centro, hacer un diagnóstico de la misma e implementar procesos de mejora.
- Recoger inquietudes, sugerencias y propuestas de todos los estamentos para la mejora de las relaciones, la transformación de los conflictos y el avance en la consecución de una convivencia saludable, canalizándolas.
- Proponer protocolos de actuación ante las necesidades y conflictos de la vida cotidiana.
- Detectar posibles casos de violencia y maltrato entre iguales, y poner en práctica inmediatamente las medidas acordadas.
- Recabar información sobre el desarrollo de la convivencia en otros ámbitos y las iniciativas y recursos disponibles en el entorno.

⁸ Zaitegui, N.; Otaduy, M.; Irigoyen, M. y Quintana, G. (2006) *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual, Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 45. Este material fue promovido por el Programa de convivencia del País Vasco como guía para la elaboración del plan de convivencia en trece centros públicos y concertados (curso 2006/07), como experiencia piloto.

- Promover la colaboración con otras instituciones, organismos y entidades del entorno para el impulso de la convivencia positiva y la cultura de la cooperación.
- Elaborar el plan de trabajo del propio Observatorio, así como realizar una evaluación y memoria anual.

En él están representados todos los sectores de la comunidad escolar: Jefatura de Estudios y/o alguien del equipo directivo, un miembro del profesorado, dos representantes del alumnado, un representante del personal de administración y servicios, personal de comedor y transporte; una madre, padre o representante legal; una persona del Departamento de Orientación y, si lo hubiera, del Departamento de Actividades extraescolares; y un representante de los organismos y entidades del entorno.

En cuanto a su actividad, se recoge tanto en el Plan Anual del Centro como en la Memoria de final de curso.

Programa de Mediación o Tramitación conciliada de una situación de conflicto

En Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid y País Vasco se ha optado por la implantación de Programas de Mediación o de Procedimientos de Tramitación Conciliada de una situación de conflicto, incorporando en algunos casos a miembros de todos los sectores de la comunidad educativa y, en otros, más directamente al profesorado.

Todas las Comunidades Autónomas señaladas entienden la Mediación como una metodología preventiva de las situaciones de violencia adecuada para la resolución pacífica de los conflictos escolares mediante la intervención de una tercera persona, con formación específica e imparcial, con el objeto de ayudar a las partes a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio. En Asturias y Cataluña también se considera como una práctica estratégica de implicación del alumnado en la prevención, al comprometerles en la gestión de los conflictos y en el ejercicio voluntario de sus derechos y deberes.

El carácter educativo de los procesos y las acciones que se emprenden con el fin de satisfacer tanto el derecho al desarrollo personal como el deber de aprender y mantener actitudes de responsabilidad, quizá explique que todo lo relativo a los implicados, sus funciones, y a las condiciones de aplicación de los procedimientos, se establezca en los Decretos de Derechos y Deberes de los alumnos de Canarias (2001), Cataluña (2006), Asturias y Extremadura (2007). Además, en Asturias y Extremadura se atribuye a los directores de los centros la función de garantizarla.

La posibilidad de acogerse a un proceso de Mediación o a una Tramitación Conciliada de una situación de conflicto, denominación que recibe en las Comunidades Autónomas de Canarias y Extremadura, requiere que el centro educativo cuente con las personas adecuadas para realizar las tareas que conlleva o tenga constituido un Grupo de Mediación. Las condiciones para el ofrecimiento

como medida de carácter previo a la aplicación del régimen sancionador se establecen de distintas maneras:

- En el Plan de Convivencia de cada centro (Andalucía). En él se recoge también el procedimiento para derivar un caso de conflicto hacia la Mediación Escolar, qué tipo de casos son derivables, quiénes intervienen en la Mediación, a qué compromisos se puede llegar, el proceso a seguir y su finalización, y la vinculación entre los acuerdos positivos resultantes y la aplicación de las sanciones.
- A través de la dirección del centro y de acuerdo con la legislación vigente, en la que se señalan excepciones (Asturias, Extremadura y Cataluña).
- En los casos establecidos por la Consejería de Educación y recogidos en el Reglamento de Régimen Interior del centro (Canarias).

La responsabilidad del desarrollo de estos procesos educativos preventivos recae sobre determinados miembros de la comunidad educativa. En Andalucía, Castilla-La Mancha y Cataluña los centros han de contar con un Grupo de Mediación constituido por profesorado, alumnos y alumnas, y por padres y madres, pudiendo intervenir también el responsable de la orientación del centro y profesionales externos con la formación adecuada para ello (Andalucía). Si las características del centro lo precisan, la administración educativa andaluza puede crear la figura del Profesor/a Mediador/a, adscrito al Equipo o Departamento de Orientación y en relación directa con los Gabinetes de Asesoramiento sobre la convivencia escolar, con la formación necesaria en estrategias de mediación y regulación de conflictos y con unas condiciones especiales en cuanto a su labor docente.

En el caso de Castilla-La Mancha, es el Consejo Escolar el que puede elegir a un adulto que ejerza las funciones de mediación y arbitraje en los conflictos más importantes, ofreciendo medidas alternativas a la vía judicial o a los procesos sancionadores. En Cataluña, si el procedimiento mediador se inicia por ofrecimiento del centro, es el director quien propone la persona mediadora entre los miembros de la comunidad educativa que dispongan de la formación adecuada para llevar a cabo el proceso. Además, designa a un alumno colaborador con la persona mediadora, si lo considera pertinente, para facilitar el acuerdo entre los implicados. Si se han producido daños o sustracciones en las instalaciones o en el material del centro, se persona en el proceso de mediación en representación del mismo.

En Canarias y Extremadura se perfilan dos figuras responsables, el Instructor y el Mediador:

<p>INSTRUCTOR: parte formal del proceso</p>	<p>MEDIADOR: estrategias educativas y de acercamiento</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Supervisa la conciliación del conflicto cuando el centro haya articulado la posibilidad de que haya mediación por cualquiera de las formas establecidas en su Reglamento de Régimen Interior. – Vela especialmente porque se respeten las necesarias garantías de imparcialidad, diligencia, tratamiento educativo y confidencialidad. – Practica las diligencias pertinentes para la comprobación de los hechos y la responsabilidad del alumno en su comisión. – Custodia los documentos y efectos puestos a su disposición por causa de un conflicto de convivencia. – Propone al Director el archivo de lo actuado, si con las averiguaciones realizadas estima que no existe acción sancionable. – Propone a la Comisión de Convivencia la sanción aplicable y las medidas reparadoras pertinentes, previamente acordadas con el alumno con la intervención del mediador. – Asiste al mediador y le presta todo el apoyo que precise, en caso de que esta figura actúe. – Media directamente en la solución del conflicto, cuando así lo establezca el Reglamento de Régimen Interior del centro. – Da cuenta a la Comisión de Convivencia de la gestión de un conflicto concreto cuando así le fuera solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Interviene de manera activa procurando encauzar conciliadamente el conflicto con estrategias educativas y de acercamiento entre las partes. – El Consejo Escolar del centro determina cómo se puede contar con la opinión y el parecer de quienes sean o hayan sido mediadores a la hora de establecer acciones de carácter preventivo en materia de convivencia. <p>En Extremadura, además, se le asignan las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ayuda a las partes a que comprendan cuáles son sus intereses, necesidades y aspiraciones para llegar al entendimiento – Realiza el seguimiento del alumno corregido para informar al Consejo Escolar a través del Instructor de la eficacia de las medidas adoptadas – Ayuda con estrategias pedagógicas en el adecuado cumplimiento de lo acordado en el procedimiento de mediación

En Asturias, la figura de los mediadores ha de estar acreditada por la Consejería de Educación, lo que garantiza su adecuada formación. Por su parte, la Comunidad de Madrid recoge en su Acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid de 19 de marzo de 2007 una Proposición de Ley para la convivencia escolar con distintas medidas de apoyo al sistema educativo. Entre las medidas de organización se contempla la creación en todos los centros de Comisiones de Mediación y la puesta en

marcha de programas y actuaciones de Mediación Escolar que puedan dar solución a los conflictos entre iguales. En las Comisiones de Mediación estarán representados todos los sectores de la comunidad educativa del centro. En este momento, a través del Programa “Convivir es Vivir” y mediante subvenciones para el apoyo a Equipos de Mediación en los Institutos de Enseñanza Secundaria, la Mediación Escolar es uno de los procedimientos más destacados a la hora de afrontar los conflictos de convivencia en los centros.

Para finalizar, el País Vasco realizó un análisis de los logros y de la ejecución del Programa de Convivencia 2000-2003 y una propuesta de nuevos objetivos y líneas de actuación para el periodo 2003-2006. Entre ellas se sugiere a los centros utilizar la Mediación como un mecanismo para impulsar la Educación para la Convivencia y la Paz, gestionado desde las Comisiones de Convivencia de los Consejos Escolares.

A continuación se describe el proceso de Mediación o de Tramitación Conciliada de una situación de conflicto. En los Decretos de Derechos y Deberes de Asturias y Cataluña citados se describe dicho proceso con mucho detalle, así como las circunstancias en las que puede aplicarse. En Canarias y Extremadura se llevan a cabo procesos muy parecidos, aunque no se describen tanto.

La Mediación se aplica, generalmente, como estrategia preventiva en la gestión de conflictos que no estén tipificados como conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, y en la resolución de conflictos generados por conductas contrarias a las normas de convivencia o gravemente perjudiciales, salvo que estén excluidas por la legislación vigente o que ya se haya utilizado reiteradamente el proceso de Mediación en la gestión de los conflictos con el mismo alumno o alumna durante el mismo curso escolar, cualquiera que haya sido el resultado.

Pero la Mediación también se ofrece como estrategia de reparación o de reconciliación una vez aplicada una medida correctora o sanción, para restablecer la confianza entre las personas y proporcionar nuevos elementos de respuesta en situaciones parecidas que se puedan producir.

Los principios de la Mediación Escolar son los siguientes: la voluntariedad, la imparcialidad de la persona mediadora, la confidencialidad, y su carácter personalísimo.

El proceso de Mediación se inicia a instancia de cualquier alumno para aclarar una situación y evitar la posible intensificación del conflicto, o por ofrecimiento de la dirección del centro una vez detectada una conducta contraria o gravemente perjudicial para la convivencia en el centro. Si se inicia durante la tramitación de un proceso sancionador, el centro tiene que contar con la confirmación expresa del alumno y, si es menor, de sus padres. En este caso se detiene el proceso sancionador, o se suspende provisionalmente su aplicación si ya se hubiese adoptado. En el caso de Canarias, es el Instructor de un expediente disciplinario quien puede

proponer a la Comisión de Convivencia su terminación conciliada en cualquier momento de la tramitación, siempre y cuando el alumno reconozca la falta cometida o el daño causado.

Los acuerdos tomados en el proceso de mediación o de conciliación se recogen por escrito. El proceso en sí finaliza una vez realizados los pactos de conciliación en los que el alumno reconoce su conducta, pide disculpas ante el perjudicado y éste acepta las disculpas. Si también se incluyen pactos de reparación se deben especificar las acciones reparadoras a las que se compromete el alumno y, si es menor, sus padres, y en qué términos deben realizarse. Cuando estos pactos se han cumplido, es el Mediador quien se lo comunica a la dirección del centro por escrito. Pero el Mediador puede dar por finalizada la mediación cuando advierte falta de colaboración en uno de los participantes o la existencia de otras circunstancias que hagan incompatible el proceso con sus principios. En cualquier caso, un proceso de Mediación no debe durar más de 15 días desde la designación del mediador.

Si el proceso de mediación se incorpora a un proceso sancionador ya iniciado, los resultados de dicha Mediación son comunicados al director del centro, que ordena la continuación del proceso o su archivo a través del Instructor del expediente. En el caso de Canarias, la suscripción por escrito del acuerdo conciliado lo da por terminado.

Si el proceso de Mediación finaliza sin acuerdo o se incumplen los pactos de reparación por causa imputable al alumno o alumna o sus padres, la persona mediadora también lo comunica por escrito a la dirección del centro, que puede adoptar alguna de las siguientes medidas:

- a) Iniciar el procedimiento para la aplicación de medidas correctoras, en el caso de que los hechos que dieron lugar a la puesta en marcha del procedimiento de Mediación sean constitutivos de conducta contraria a las normas de convivencia o gravemente perjudicial para las mismas.
- b) Si ya se hubiese iniciado procedimiento, ordenar la continuación del mismo.

En Extremadura, y en ambos casos, el proceso realizado sin conciliación se incorpora al expediente disciplinario.

Cuando no se puede llegar a un acuerdo de Mediación porque la persona perjudicada no acepta la mediación, las disculpas del alumno o la alumna o el compromiso de reparación ofrecido, o cuando el compromiso de reparación acordado no se puede llevar a cabo por causas ajenas a la voluntad del alumno o la alumna, esta actitud debe ser considerada como circunstancia que puede disminuir la gravedad de su actuación.

Para fomentar la Mediación como principio educativo y como ayuda a la formación para poder desempeñar las tareas que implica, la Consejería de Educación de

Castilla-La Mancha ha distribuido en los centros un material con el fin de formar a los alumnos, profesores y familias en los procesos de comunicación positiva, mediación y resolución pacífica de conflictos. Es un DVD titulado *Prácticas de mediación*, que se compone de una filmación en vídeo y materiales de texto y que se puede descargar en el ordenador con posibilidad de copia, modificación e impresión. En el DVD se han desarrollado tres ejemplos de mediación considerados útiles y motivadores por estar basados en situaciones conflictivas que pueden producirse en cualquier centro educativo. Cada una de las mediaciones tiene una utilización didáctica diferente:

- Mediación profesora-padre: la de mayor contenido teórico, recomendada para educadores y padres.
- Mediación profesora-alumna: aporta una visión global de la mediación, siendo por ello la más versátil en su utilización.
- Mediación alumna-alumna: la más breve y elaborada didácticamente, por lo que puede ser la más adecuada para su uso con los alumnos y alumnas.

Se completa el trabajo con una guía interactiva para la Mediación, en la que se clarifican los diferentes contenidos con ejemplos tomados del desarrollo de las mediaciones representadas; la utilización didáctica, los guiones de las mediaciones, una pequeña guía de evaluación y bibliografía básica sobre convivencia y mediación.

Este material puede utilizar de dos formas, de manera guiada siguiendo las láminas y los ejemplos en vídeo, y de forma avanzada, para que los expertos puedan formar a otros según su propio estilo. Ha sido primer premio en el VI Certamen de materiales curriculares de Castilla-La Mancha, y sirve para facilitar a los centros educativos la puesta en práctica de un programa de Mediación Escolar a través de supuestos.

Compromisos de convivencia de las familias / Implicación de las familias

En las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y La Rioja, las Consejerías o Departamentos de Educación buscan la implicación de las familias en la resolución de los casos de violencia escolar, formalizándola a través de la firma de **Compromisos de Convivencia** o de algún procedimiento específico. Mediante un acuerdo formal y escrito entre el centro, el alumno y sus padres o tutores legales en el caso de alumnos menores de edad, se adoptan libremente unos compromisos de actuación y las consecuencias derivadas de su desarrollo.

Estos compromisos son una medida destinada a gestionar y solucionar los conflictos surgidos por la conducta o conductas perturbadoras de un alumno con problemas de aceptación de las normas escolares. En Castilla y León, en la que se les

denomina *Acuerdo Reeducativo*, se dirige en especial a aquellas conductas que por su reiteración dificultan el proceso educativo del alumno y el de sus compañeros. En Castilla-La Mancha, sin embargo, se amplía la razón de ser de estos compromisos, destinándolos también a mejorar los procesos educativos en general de los alumnos.

En Andalucía se denomina *Compromiso de Convivencia* y recoge los mecanismos de coordinación entre la familia, el profesorado y otros profesionales que atienden al alumno, para la aplicación de las medidas propuestas tanto en el tiempo escolar como en el extraescolar. La Comisión de Convivencia, o la Comisión de Observancia en el caso de Castilla y León, realiza el seguimiento del acuerdo suscrito para garantizar su efectividad y propone la adopción de medidas e iniciativas en caso de incumplimiento. Las Comisiones de Observancia están formadas, al menos, por el padre y madre del alumno, el tutor, el profesor coordinador del acuerdo y el director del centro.

La Consejería de Educación andaluza permite que cada centro determine, a través de su Plan de Convivencia, cuándo se puede aplicar esta medida, el marco general de las actuaciones que por parte del centro o de la familia pueden realizarse al amparo de este compromiso, y el procedimiento para el seguimiento por parte de la Comisión de Convivencia. Es el tutor del alumno el que traslada al director del centro una propuesta de compromiso para que verifique su viabilidad según lo establecido en el Plan del Convivencia y autorice su suscripción. En su redacción han de figurar:

- Medidas concretas acordadas para superar la situación de rechazo escolar que presenta el alumno.
- Obligaciones que asume cada una de las partes para el desarrollo de dichas medidas.
- Fecha y cauces de evaluación de la efectividad de las mismas.
- Posibilidad de modificar el compromiso en caso de incumplimiento por alguna de las partes, o de que las medidas no den el resultado esperado.

En Asturias se señala, además, que este compromiso de convivencia no puede perjudicar las medidas de obligado cumplimiento por norma.

En cuanto a la **Implicación de las familias** considerada de una forma más global, más allá de la firma del Compromiso descrito, se pueden señalar las siguientes particularidades de las Comunidades Autónomas mencionadas. En Cataluña y Asturias los padres se incorporan al proceso Mediador si éste se inicia durante la tramitación de un proceso sancionador, como se ha expuesto en el apartado anterior. En este caso el centro tiene que contar con la confirmación expresa del alumno y de sus padres, si es menor. Si en dicho proceso se

establecen pactos de reparación y se da esa circunstancia, sus padres han de estar informados de las acciones establecidas y los términos en los que han de realizarse.

En Madrid, en la Proposición de Ley para la convivencia escolar se establece que la administración educativa ha de garantizar a las familias de las víctimas de violencia escolar el apoyo y el asesoramiento especializado necesarios.

Por su parte, Aragón ha promovido desde el curso 2005-2006 un Plan de Convivencia escolar encaminado a atender a todos y cada uno de los sectores de la Comunidad Educativa. En relación a las familias, busca su implicación en la definición del Protocolo de convivencia del centro de sus hijos, les sensibiliza sobre la importancia de prevenir conductas violentas, les dota de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos y les da pautas de actuación, les facilita información sobre las implicaciones psicosociales de la etapa adolescente, favorece su reflexión sobre su estilo de interacción familiar, y permite el uso de los recursos del centro.

Extremadura y Castilla-La Mancha también han elaborado guías destinadas a la familia, acerca de la importancia de su implicación en el aprendizaje de los hijos (Extremadura) y, más específicamente, con información detallada para conocer y analizar las situaciones de conflicto, solucionarlas, favorecer la convivencia y establecer una relación coordinada con el profesorado y los centros educativos (*Guía informativa sobre convivencia para familias* de Castilla-La Mancha).

Además de implicar a las familias en los términos descritos en estas Comunidades Autónomas, en las restantes participan en los Planes de Convivencia de los centros, en el proceso de aplicación de las normas de convivencia, en la Mediación y en la Conciliación, y en los Protocolos de actuación rápida que haya establecido la administración correspondiente. Las familias son agentes de detección de posibles casos de acoso escolar, aportan información en el diagnóstico, reciben la información de las medidas a emprender desde el centro educativo, y se implican en actividades formativas destinadas a la prevención y la intervención de la violencia escolar.

Ámbito: ALUMNO O ALUMNA IMPLICADO EN SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR

Aula de Convivencia

Andalucía ofrece a los centros educativos de su ámbito de gestión la posibilidad de crear Aulas de Convivencia, siempre y cuando cuenten con el profesorado suficiente para asumir las tareas de diseño, funcionamiento y organización de la misma. Esta medida organizativa está dirigida a mejorar la conducta del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se

ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. En ella se les ofrece una atención individualizada con la intención de favorecer los procesos de reflexión que le lleven a comprometerse en la mejora de sus actitudes.

Los centros pueden asignar al profesorado en general tareas de atención y control del Aula de Convivencia, de acuerdo con lo establecido en el horario general y, en todo caso, dentro del horario de obligada permanencia en el centro, aunque en los Institutos de Educación Secundaria se le puede dotar de profesorado de guardia específico. Para asegurar la complementariedad y la coherencia de las actuaciones del centro orientadas a la mejora de la conducta de un alumno, su tutor o tutora ha de estar implicado en el Aula de Convivencia, además del Departamento de Orientación incluyendo al Educador o Educadora Social.

Los centros andaluces que opten por la creación de un Aula de Convivencia, han de incluir en su Plan de Convivencia del centro los siguientes aspectos relativos a su organización y funcionamiento: 1) objetivos de esta actuación; 2) los criterios pedagógicos establecidos por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica; 3) la programación de las actividades de los orientadores dirigidas a favorecer la reflexión del alumnado con problemas de conducta; 4) el procedimiento de derivación del director/a del centro de un alumno/a al Aula de Convivencia, el cual se remitirá a las familias y a la Comisión de Convivencia; 5) el horario de funcionamiento del Aula de Convivencia, y 6) las instalaciones y el material didáctico de la misma.

Programa de atención a la diversidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas a desajustes de la conducta

Estos Programas de atención a la diversidad arbitrados por las Administraciones Educativas de Canarias y La Rioja tienen la finalidad de proporcionar una atención educativa específica al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje asociadas a desajustes de la conducta. En la Comunidad Autónoma de Canarias se denominan *Programas para la Mejora de la Convivencia*. En La Rioja, *Programas de Adaptación Curricular en grupo*.

Aunque la organización de ambos Programas cuenta con aspectos comunes, en Canarias está más detallada, ya que han de establecerse los objetivos generales del mismo, la planificación de las acciones que comprende, la organización de los ámbitos de intervención, las programaciones del profesorado, los criterios y procedimientos para la selección del alumnado, el Plan de Acción Tutorial específico, los mecanismos de coordinación y las pautas para la evaluación del Programa. En La Rioja sólo se mencionan los objetivos generales, los mecanismos de coordinación y la elaboración de la Adaptación Curricular.

Una condición clave en el proceso de incorporación del alumnado al Programa en ambas Comunidades Autónomas es el hecho de que presenten dificultades de

aprendizaje asociadas a desajustes de conducta. En Canarias se presta especial atención al alumnado que, a juicio del equipo docente, manifiesta un grave riesgo de abandono del sistema escolar. Por su parte, en La Rioja sólo participa en el *Programa de Adaptación Curricular en grupo* el alumnado cuyo retraso escolar asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes en el comportamiento esté acreditado por una evaluación psicopedagógica solicitada siempre por el tutor/a en la Jefatura de Estudios, o aquellos para los cuales las medidas ordinarias de atención a la diversidad no han resultado eficaces.

En cuanto a la derivación e incorporación de los alumnos, en Canarias es el equipo docente el encargado de elaborar un historial de conflictos de convivencia del alumno propuesto y un resumen de sus índices de absentismo. En una entrevista con el candidato y sus padres o tutores legales, el Tutor les informa sobre la propuesta hecha por el equipo docente de incorporación al Programa. En La Rioja es el tutor/a el que aporta información detallada sobre la historia escolar del alumno y las características de sus interacciones con la comunidad educativa. En ambas Comunidades Autónomas son las Direcciones o Subdirecciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa las responsables de la autorización de hacer efectiva su incorporación. Las autoridades educativas de La Rioja no autorizan más de un grupo de adaptación curricular por centro, ni que el total de los alumnos derivados sea superior a 15.

Sobre la intervención educativa que se desarrolla, es diferente en cada Comunidad Autónoma. Mientras que en Canarias es más global, incluyendo la dimensión personal, escolar y social del alumnado, y abarcando la mitad de su horario lectivo semanal, aproximadamente, en La Rioja la intervención está centrada en los contenidos curriculares, con una duración semanal de 30 horas.

La dotación de profesorado al Programa también es distinta en ambas Comunidades. El profesorado responsable del *Programa para la Mejora de la Convivencia* canario debe aceptar voluntariamente su implicación en el desarrollo del mismo, poseer una formación específica y estar dispuesto a coordinarse con el Departamento de Orientación. En su defecto, el Programa puede ser impartido por profesores que en alguna otra ocasión hayan desarrollado proyectos relacionados con la mejora de la convivencia. De forma excepcional, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa puede autorizar la participación de profesorado que no cumpla los requisitos establecidos. En La Rioja, son los miembros de los Departamentos Didácticos de cada área, en coordinación con el Departamento de Orientación, los responsables de la docencia. Para terminar, además del profesorado correspondiente, en Canarias se asigna un tutor o tutora a cada alumno, encargado de coordinar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, de la comunicación con la familia y del seguimiento del absentismo escolar.

En ambas comunidades, el equipo docente junto con al Departamento de Orientación elabora la memoria anual en la que se incluye un informe individual de cada alumno/a del Programa, además de una valoración del desarrollo del mismo

y de la coordinación de las personas implicadas en él.

Programa de Apoyo para el alumnado con problemas graves de conducta

El Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja implantó en 2006 un Programa de Apoyo destinado a alumnos con problemas graves de conducta. A través de dicho Programa, un profesional de la orientación y la psicología colabora con los orientadores de los centros educativos con el fin de proporcionar respuestas válidas a los problemas graves de conducta que presenta en algunos casos el alumnado.

Protocolo de actuación ante el maltrato, discriminación o agresión, y/o alteraciones del comportamiento

Son numerosas las Comunidades Autónomas que han diseñado estos Protocolos de actuación (Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, C. Valenciana Extremadura, Murcia, Navarra y País Vasco), pero sólo en los casos de Andalucía, Islas Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Murcia y Navarra están regulados mediante normativa educativa.

En la mayoría de estas Comunidades, las autoridades educativas han optado por describir detenidamente la estructura de los mismos (Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla La-Mancha, C. Valenciana, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, y País Vasco). En estos casos los diseñan y distribuyen a los centros educativos para que los adapten o amplíen en función de su contexto y las peculiaridades de los conflictos que se producen. En Aragón, Islas Baleares, Castilla y León y País Vasco se promueve que los centros generen sus propios protocolos tomando como punto de referencia el modelo global elaborado por la Consejería o Departamento de Educación. Concretamente, en Aragón se ofrece al profesorado una serie de orientaciones prácticas para abordar dicho proceso.

Frente a esta tendencia, Cataluña define su Protocolo de actuación brevemente dentro del conjunto de actuaciones autonómicas dirigidas a la mejora de la convivencia en los centros.

La importancia de este instrumento radica en que el maltrato, la discriminación, las agresiones y las alteraciones del comportamiento tienen repercusiones significativas en todos los miembros de la Comunidad Educativa y, por consiguiente, en el clima escolar y en el funcionamiento del centro. El Protocolo de actuación es fundamental en estos casos, garantizando la seguridad, la protección y la confidencialidad de la víctima y la continuidad de la dinámica diaria del centro educativo.

El Protocolo de actuación permite tener previstas en el centro intervenciones de carácter individual sobre el alumnado, y colectivas en relación al centro docente en general. De esta forma los responsables pueden actuar, rápida y eficazmente, ante los casos concretos que se produzcan, informando sobre ellos e interviniendo de

forma adecuada, ya que previamente han sido delimitadas las responsabilidades de los diferentes agentes educativos y los recursos necesarios para su puesta en marcha.

Los Protocolos de actuación determinados por las diferentes Administraciones Educativas suelen tener una estructura común. Así, en la mayoría de los casos se componen de las siguientes fases:

- Recogida, análisis y triangulación de la información a través de observaciones, entrevistas y/o cuestionarios dirigidos a la víctima, el agresor, las familias y el profesorado.
- Análisis del caso para determinar si se trata o no de una situación de intimidación, agresión o acoso escolar.
- Comunicación a la Comunidad Educativa.
- Acciones urgentes (garantizar la seguridad de la víctima, medidas correctoras para el agresor, extremar la vigilancia en las zonas de riesgo, etc.).
- Diseño del Plan de Actuación.
- Comunicación a la Comunidad Educativa de las medidas adoptadas.
- Seguimiento y evaluación de las actuaciones

No obstante, en función de los aspectos a los cuales las Comunidades Autónomas prestan mayor o menor atención, existen diferencias en los pasos a seguir en dichos Protocolos. A modo de ejemplo, en el caso de Navarra se hace especial hincapié en la recogida de información para determinar si se trata o no de una situación de intimidación, agresión o acoso escolar, mientras que en el País Vasco, aunque también se concede importancia a la recogida de la información, el núcleo básico de su Protocolo es la definición de las medidas del Plan de Actuación con cada uno de los implicados.

En algunas Comunidades Autónomas se establecen distintas modalidades de Protocolo en función de la conducta que presente el agresor/a y/o las personas que hayan sido víctimas de la agresión. Esta diferenciación se considera necesaria dado que cada situación requiere un tratamiento específico. Así, en Islas Baleares y Castilla y León diferencian entre Protocolos generales para actuar con las personas que presentan alteraciones del comportamiento, y específicos para atender situaciones de intimidación, agresión o acoso escolar. En Andalucía, Extremadura, Murcia y País Vasco se prevé la utilización de unos Protocolos en los supuestos de agresiones sufridas por el alumnado, y otros cuando las agresiones son recibidas por el personal docente. En Andalucía y el País Vasco también se destinan estos últimos al personal no docente. Hasta el momento, Andalucía es la única Comunidad Autónoma que también diseña un Protocolo de actuación para los casos de maltrato infantil por parte de las familias, cuidadores/as o instituciones que sean responsables del cuidado de los niños/as.

Con independencia del tipo de Protocolo, las personas que suelen estar implicadas en su aplicación son los miembros de los equipos directivos, los tutores, los orientadores y la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del centro. En algunas Comunidades Autónomas se han creado, además, otras figuras específicas para asesorar y coordinar el manejo de las situaciones conflictivas, como Islas Baleares, que ha establecido un Grupo de trabajo para temas de convivencia constituido por un miembro del Equipo Directivo, un profesor del Claustro y el orientador del centro, o Cantabria, que constituye un Equipo de Valoración de los problemas de convivencia en el centro cada vez que hay algún indicio de acoso escolar. Este Equipo está formado por el director, el tutor y el orientador.

Las actuaciones de estos agentes educativos, siempre y cuando el conflicto lo requiera, han de coordinarse con instancias externas tales como la Inspección Educativa, los Servicios Sociales, los Centros de Salud y la Fiscalía de Menores. Además, en Andalucía también lo hacen con el Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar, en Navarra con la Asesoría de Convivencia, y en el País Vasco con la Delegación Territorial de Educación y el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales.

Con el fin de facilitar su aplicación, algunas Comunidades Autónomas ofrecen acceso directo a los Protocolos de actuación a través de páginas web creadas para difundir las actuaciones autonómicas en relación con los conflictos escolares de convivencia. Este es el caso de Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, C. Valenciana, Extremadura, Navarra y País Vasco. Por otra parte, con ese mismo objetivo, Aragón, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y la C. Valenciana proporcionan instrumentos exhaustivos de recogida de información útiles para desarrollar el proceso, como son las guías de observación o los modelos de informes.

Servicio de urgencia

Las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, C. Valenciana, Cataluña, Madrid, Navarra y La Rioja han prestado atención al asesoramiento de alumnado, familias y profesorado ante los problemas de convivencia. Para ello han creado servicios de urgencia a través de páginas web, líneas de teléfono gratuitas y/o correos electrónicos.

Como complemento de los mecanismos señalados, Cataluña ha creado en septiembre de 2005 la Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar con el fin de proporcionar atención telefónica, y en algunos casos puntuales de especial complejidad también presencial, ante cualquier tipo de consulta relacionada con conflictos de convivencia escolar. Dicha Unidad está compuesta por profesionales docentes en estrecha coordinación con la Inspección Educativa y la Asesoría Jurídica del Departamento de Educación. En Madrid, en las medidas de tutela institucional de la Proposición de Ley de iniciativa legislativa popular para la Convivencia Escolar de 2007 se prevé la creación de un Servicio Regional de Recursos que impulsará,

entre otras cosas, asesoramiento urgente en casos de emergencia por conflictos escolares.

Otras Comunidades Autónomas, entre ellas Aragón, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, C. Valenciana, Madrid, Navarra y La Rioja, incluyen en sus respectivas páginas web contactos con organizaciones y asociaciones especializadas en convivencia escolar y/o materiales didácticos dirigidos al alumnado, familias y profesorado (técnicas para prevenir el *bullying*, actividades para fomentar la autoestima y la asertividad, vídeos didácticos para la prevención de la violencia, cursos de formación on-line sobre la mediación en los conflictos).

Cambio inmediato de escolarización en casos graves de violencia escolar, como consecuencia de la aplicación de un Protocolo de actuación

Con la intención de garantizar la inmediata seguridad de las víctimas de intimidación, agresión o acoso escolar, algunas Comunidades Autónomas contemplan la posibilidad de que se pueda cambiar de grupo, y en algunos casos de centro, a las víctimas de acoso escolar y al alumnado que presente alteraciones graves de la conducta. En Asturias, Islas Baleares, Extremadura y Murcia el cambio de grupo de la víctima o el agresor/a se refleja en las medidas urgentes incluidas en los Protocolos de actuación. En Madrid, los cambios inmediatos de escolarización forman parte del conjunto de medidas recogidas en la Proposición de Ley de iniciativa legislativa popular para la Convivencia Escolar de la Comunidad de Madrid, que fue admitida a trámite en la Asamblea autonómica en 2007.

^a Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia (Andalucía).

Orden EDU/52/2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución 632/2005, de 5 de julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden EDU/1106 de 7 de julio de 2006 modificando la orden EDU/52/2005 relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Islas Baleares.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

Acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid de 19 de marzo de 2007.

Resolución de 12 de junio de 2007, de la Viceconsejera de Educación, por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa “Convivir es Vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.

^b Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad (Murcia). Por Orden de 13 de octubre de 2007 se adscribe a la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

Resolución de 31 de enero de 2005 por la que se completan medidas formativas y se establecen actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar (Castilla y León).

Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar a la Dirección General de Ordenación Académica (Murcia).

Orden de 11 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz» y de los miembros de los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, así como las actuaciones a desarrollar por los mismos (Andalucía).

^c Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana (modificado por el Decreto 166/2005, de 11 de noviembre).

Decreto 57/2005, de 20 de mayo, por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la Convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears.

Decreto 10/2005, de 30 de mayo, del presidente de las Illes Balears, de nombramiento del comisionado del Observatorio para la Convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears.

Decreto 74/2005, de 1 de julio, de modificación del Decreto 57/2005, de 20 de mayo, por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la Convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears.

Decreto 166/2005, de 11 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana.

Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias.

Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León.

Decreto 101/2006 de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria.

Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid de 19 de marzo de 2007.

Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar.

Orden de 10 de Mayo de 2007, por la que se nombran vocales del Consejo Rector del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía.

^d Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Resolución de 31 de enero de 2005 relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyen al fomento y mejoras de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se completan medidas formativas y se

establecen actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar (Castilla y León).

Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Resolución nº 1096, de 6 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas económicas para Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja para el desarrollo de actividades formativas que se lleven a cabo en el curso escolar 2006/2007.

Resolución de 10 de marzo de 2006, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se especifican las líneas prioritarias del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 2 de enero de 2007, por la que se convocan cursos de formación dirigidos a centros docentes públicos no universitarios dependientes de esta Consejería (Canarias).

Orden de 28 de marzo de 2007, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la convocatoria de cursos del Plan Garatu 2007-2008 para el profesorado de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Decreto 69/2007, de 10 de abril, por el que se regula el sistema de formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Resolución de 17 de mayo de 2007, del Viceconsejero de Educación, por la que se hace pública la relación y características de las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco, dentro del Plan Garatu 2007-2008.

Resolución de 12 de julio de 2007, del Viceconsejero de Educación, por la que se modifica la Resolución de 17 de mayo de 2007, del Viceconsejero de Educación, por la que se hace pública la relación y características de las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco, dentro del Plan Garatu 2007-2008.

Orden de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa dirigidas al profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios (Andalucía).

Orden de 26 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros, en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural (Aragón).

° Instrucción de 9 de junio de 2005 para tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia (Castilla y León).

Orden de 4 de octubre de 2005, del Conseller de Cultura, Educación y Deporte de creación del archivo de registros sobre convivencia escolar (Comunidad Valenciana).

Instrucción de 24 de noviembre de 2005 para el tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Orden de 25 de noviembre de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (derogada por la Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte).

Instrucción de 12 de marzo de 2007 para el tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Orden de 12 de septiembre de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

f Orden 7434/2003, de 11 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se conceden subvenciones para el apoyo a equipos de mediación de conflictos de convivencia en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

Orden de 18 de junio de 2004 por la que se convocan premios a la innovación educativa y a experiencias de promoción de conductas tolerantes y de mejora de la convivencia realizados por el profesorado de centros públicos dependientes de esta Consejería (Galicia).

Orden de 18 de febrero de 2005 de convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de educación de valores asociados a la convivencia en los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad (Castilla – La Mancha).

Resolución de 16-06-2005, Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, Dirección General de Acción Social y Cooperación Internacional, por la que se conceden ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de educación en valores asociados a la convivencia en los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, de acuerdo con lo establecido por la Orden de 18-02-2005.

Resolución de 1 de marzo de 2006, de la Delegación Provincial de Almería, por la que se convocan ayudas y reconocimiento de Proyectos «Escuela: Espacio de Paz» en los centros docentes públicos, con excepción de los universitarios, de acuerdo con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, para los cursos escolares 2006-07 y 2007-08.

Resolución de 1 de marzo de 2006, de la Delegación Provincial de Almería, por la que se convocan ayudas y reconocimiento de Proyectos «Escuela: Espacio de Paz» en los centros docentes concertados, con excepción de los universitarios, de acuerdo con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, para los cursos escolares 2006-07/2007-08.

EDC/102/2006, de 9 de marzo, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa realizados por centros educativos públicos y privados concertados [Programa de Convivencia y Mediación Escolar] (Cataluña).

Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa [Proyectos «Escuela: espacio de paz» (Anexo X)] (Andalucía).

Resolución 930/2006, de 19 de septiembre, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se aprueban las bases que van a regular el concurso de experiencias de innovación relacionadas con la mejora de las competencias lingüísticas, las competencias matemáticas y científicas, la diversidad del patrimonio natural, histórico y cultural de Navarra y otras experiencias docentes en Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria (Navarra).

Resolución de la vicepresidenta y consejera de Relaciones Institucionales, de día 20 de diciembre de 2006, por la cual se convocan ayudas para el fomento del desarrollo de la acción cívica, la convivencia y el capital social por el procedimiento anticipado de gasto correspondiente al ejercicio presupuestario de 2007 (Islas Baleares).

10º Premio “Jacinto Alcaraz Mellado” a la solidaridad, la tolerancia y la convivencia. Convocado conjuntamente por la Consejería de Educación y Cultura de Murcia y el IES Ben Arabi, tiene por objeto reconocer a aquellas personas o instituciones que se hayan distinguido durante el último año por su trabajo a favor de la solidaridad y la convivencia en la Región de Murcia. Cuenta con una “modalidad de centros educativos” (Centros educativos que fomenten los valores premiados); y una “modalidad de alumnos” (Alumnos que se hayan distinguido en alguno de los valores del premio).

Orden de 19 de enero de 2007 de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte por la que se convocan los premios 2007 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar (Comunidad Valenciana).

Resolución de 2 de marzo de 2007, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca la realización de Proyectos de Educación Intercultural en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (Canarias).

Orden de 29 de marzo de 2007, por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura.

Orden EDU/17/2007, de 10 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan subvenciones para la realización de proyectos de actividades educativas por las Asociaciones de Alumnos (Cantabria).

Orden EDU/16/2007, de 10 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan subvenciones para la realización de proyectos de actividades educativas por las Asociaciones de Madres y de Padres (Cantabria)

Orden de 27 de abril de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Convivencia durante el curso escolar 2007/2008 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión.

Orden de 10 de mayo de 2007 por la que se convocan premios por la realización de actividades relativas a la educación en valores durante el curso 2006/2007 en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Orden de 13 de junio de 2007, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan a los Centros Docentes de enseñanza no universitaria para la realización de Proyectos de Formación en centro y Proyectos de innovación Educativa y se determinan las condiciones o requisitos para el otorgamiento de dotaciones económicas o subvenciones para la realización de los referidos proyectos a desarrollar durante el curso 2007-2008 (País Vasco).

Orden de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa (Andalucía).

⁹ Decreto 226/1990, de 4 de septiembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de niveles no universitarios de Cataluña (modificado por el Decreto 302/1993, de 9 de diciembre).

Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Valenciana.

Decreto Foral 417/1992, de 14 de diciembre, por el que se establecen los Derechos y Deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios (Navarra) (modificado por el Decreto Foral 191/1997, de 14 de julio).

Decreto 302/1993, de 9 de diciembre, por el cual se modifica el Decreto 226/1990, de 4 de septiembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de niveles no universitarios de Cataluña (derogados por el Decreto 266/1997, de 17 de octubre).

Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (MEC).

Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias (modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo).

Decreto Foral 191/1997, de 14 de julio, que modifica el Decreto Foral 417/1992, de 14 de diciembre, por el que se establecen los Derechos y Deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios (Navarra).

Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de nivel no universitario de Cataluña (modificado por el Decreto 221/2000, de 26 de junio).

Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (Andalucía).

Decreto 221/2000, de 26 de junio, por el que se modifica el Decreto 266/1977, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña.

Decreto 81/2001, de 19 de marzo, por el que se modifica el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid (derogado por el Decreto 15/2007, de 19 de abril).

Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Murcia).

Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña.

Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.

Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.

^h Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución de 31 de enero de 2005 por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden EDU/52/2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución 632/2005, de 5 de julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Murcia).

Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el Plan de convivencia de los centros docentes (C. Valenciana).

Orden EDU/1106 de 7 de julio de 2006 modificando la orden EDU/52/2005 relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

Instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se convoca a los Centros Públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la CAPV, para la elaboración del Plan de Convivencia y Creación del Observatorio de la Convivencia del Centro durante el curso 2007-2008 (País Vasco).

ⁱ Orden de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Murcia).

Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (C. Valenciana).

Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León.

Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.

^j Instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se convoca a los Centros Públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la CAPV, para la elaboración del Plan de Convivencia y Creación del Observatorio de la Convivencia del Centro durante el curso 2007-2008 (País Vasco).

Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar.

^k Instrucción de 23 de marzo de 2007 sobre la supervisión de los planes de convivencia y de las funciones desempeñadas por el coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución de 7 de mayo de 2007, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007/2008.

Resolución de 12 de junio de 2007, de la Viceconsejera de Educación, por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (Madrid).

Instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los centros Públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la CAPV, para la elaboración del Plan de Convivencia y Creación del Observatorio de la Convivencia del Centro durante el curso 2007-2008 (País Vasco).

^l Resolución de 27 de junio de 2005, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa de adaptación curricular en grupo para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que presenten dificultades graves de aprendizaje y convivencia (La Rioja).

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).

^m Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución 632/2005, de 5 de julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

Resolución de 20 de enero de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al Protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.

Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Murcia).

Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con las situaciones de

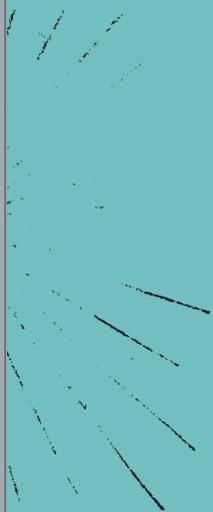
acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Murcia).

Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía).



Síntesis y conclusiones



Síntesis y conclusiones

En la Presentación de esta publicación se apuntaba una de las justificaciones de su elaboración “mostrar una revisión sistemática y actualizada de investigaciones educativas sobre la violencia en el entorno escolar y la mejora de la convivencia como forma de prevención, así como de las actuaciones que desde las distintas Administraciones educativas se han articulado, tanto en el ámbito nacional como en el europeo”.

El proceso de trabajo ha estado condicionado por los dos adjetivos con los que calificábamos esta revisión: *sistemática* y *actualizada*, que fueron ganando relevancia debido a la riqueza de las fuentes y de la información.

Esta revisión es un instrumento que el Área de Estudios e Investigación del CIDE aporta a la comunidad educativa para la comprensión de un “momento educativo”, los primeros años del siglo XXI, en relación con la violencia en el entorno escolar. La definición de dos binomios: *violencia/convivencia*, *investigación educativa/actuaciones educativas*, y la relación que tras una profunda reflexión se establece entre todos sus términos, ha permitido su caracterización.

La revisión comenzó con el término *bullying*, no obstante, el propio proceso de aproximación teórica llevó al equipo de estudio a analizar otros conceptos para poder comprender lo que, en un principio, se consideraba muy concreto y delimitado: *bullying* -una relación de poder entre dos iguales ejercida de forma violenta-. Tras el proceso de aproximación teórica se dio paso a la consideración de la prevención y la intervención educativa sobre el *bullying*, prestando especial atención a la convivencia en los términos que se han expuesto a lo largo de toda la publicación.

Por último, es necesario destacar que, en la aproximación teórica, ha sido imprescindible tener en cuenta constantemente la estrecha relación, que tanto en Europa como en España, existe entre la investigación y las actuaciones educativas.

A continuación se ofrecen al lector las conclusiones a las que ha llegado el Área de Estudios e Investigación del CIDE tras la elaboración de este trabajo, en relación a las siguientes cuestiones:

1. El concepto *bullying* y otros conceptos con los que se relaciona.
2. La investigación educativa.
3. Las actuaciones educativas.

1. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES LIGADAS A LOS CONCEPTOS

La concepción que los responsables políticos y educativos tienen del *bullying* condiciona las acciones educativas destinadas a su prevención o intervención. Por esta razón, se ha comenzado por clarificar el concepto en sí, acudiendo a las definiciones que aportan las autoras y los autores más relevantes.

En primer lugar se entendió el *bullying* como un comportamiento o situación cuyos protagonistas eran los únicos implicados. Más adelante, se fueron incorporando como objeto de estudio los testigos de dicho comportamiento o situación de acoso. Posteriormente, con el estudio de la relevancia social del *bullying*, también se analiza el entorno en el que se produce (escuela) y otras instancias que lo condicionan, entre ellas la familia.

A la luz de la descripción del *bullying* y de los conceptos interrelacionados con él, en la que no se da nada por definitivo y que está en continua revisión debido a la actualidad del tema, se entiende que las soluciones aportadas por la comunidad educativa primero, y por la sociedad en general después, han evolucionado significativamente. En un principio, los planteamientos se relacionaban con la seguridad en los centros escolares o con las sanciones a los agresores, mientras que transcurrido un tiempo se dirigió la atención a planteamientos que favorecían la convivencia entre los alumnos, el aprendizaje de la resolución adecuada de los conflictos y la capacitación social del alumnado, vinculados a lo que se denominó “el estudio ecológico del *bullying*”. De esta forma, el *bullying* se vincula con objetivos educativos y organizativos de los centros o con otro tipo de medidas sociales que han de complementar la tarea educadora y socializadora de los centros.

Podría parecer que unos planteamientos son más adecuados o más deseables que otros, pero no se pretende ofrecer aquí una valoración, es más, la continua evolución en la que se encuentra el propio término, y que ha quedado suficientemente expresada en el epígrafe *Aproximación conceptual a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia*, obliga a no descartar nada.

Esta integración de los diferentes enfoques conceptuales se observa en el tipo de actuaciones que han establecido las administraciones públicas. En los primeros momentos las situaciones de *bullying* se consideraban de forma aislada y como un asunto privado entre los implicados, que sólo se abordaban públicamente cuando conllevaban la infracción de normas establecidas con las consiguientes sanciones. Con la apertura conceptual se empezaron a adoptar medidas educativas, al entender que la responsabilidad de dichas situaciones recaía, además, en los testigos y en el entorno en el que se producían, en este caso, el escolar. Poco a poco se ha ido valorando la necesidad de no abandonar posturas anteriores, y de integrarlas

en la consideración del *bullying* como una cuestión educativa. Buen ejemplo de esta integración es el Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, descrito en el capítulo *La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa*.

Después del proceso de reflexión que conllevó la elaboración de toda la información recogida en esta revisión, se considera que la convivencia escolar y la violencia no son fenómenos aislados entre sí ni objetos de estudio adscritos a una escuela determinada o a un paradigma teórico particular. Al contrario, conforman un eje de estudio y de trabajo con posibilidad de aproximación desde muchos ámbitos de conocimiento. Por ello, tanto la labor científica como la llevada a cabo desde la política educativa está resultando muy abundante.

2. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES LIGADAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

2.1. Función descriptiva y especialización de la investigación educativa

Con relación a la investigación sobre la violencia escolar, debido a su creciente importancia en las políticas nacionales e internacionales se advierten cambios no sólo en el diseño de los trabajos y en la selección de los objetos de estudio, sino también en el grado de complejidad que se pone de manifiesto al avanzar en los estudios y en las funciones que se atribuyen a la investigación educativa según las necesidades de cada país.

La investigación educativa sobre la violencia en el entorno escolar en Europa y Estados Unidos se ha caracterizado por su función descriptiva de la incidencia del fenómeno en cada uno de los países. La mayoría de los Estados descritos, incluso los más descentralizados en el ejercicio de sus competencias educativas, realizaron diagnósticos del problema mediante metodologías cuantitativas aplicadas a grandes muestras de centros escolares y alumnado. En su mayoría estuvieron dirigidos al *bullying*, lo que supuso centrarse en:

- El comportamiento de los sujetos dentro de la relación personal que establecen, caracterizada por la agresividad, la reiteración y el desequilibrio de poder entre ellos.
- Los roles que ejercen los implicados en esa relación personal,

- Los lugares donde se producen estos comportamientos, la frecuencia y las respuestas.
- Las variables personales que motivan el comportamiento o lo condicionan,

En consecuencia, casi todos los países reúnen en la actualidad un amplio conjunto de datos y de evidencias empíricas sobre estas dimensiones del fenómeno. Sin embargo, como ya se recogió en el capítulo *La violencia en el entorno escolar europeo y Estados Unidos: la investigación y la intervención Educativa*, diez años después de la llamada de atención de la Unión Europea sobre la necesidad de hacer comparaciones y de cooperar entre los Estados Miembros, pocos son los estudios que han utilizado los mismos instrumentos y procedimientos, lo que no las ha favorecido.

Junto a esta función hay que señalar la profundización que la investigación educativa realizó sobre las características del acoso escolar o los factores que lo condicionan. Superada la fase descriptiva, pero de forma complementaria, se inicia una etapa de mayor especialización. Las investigaciones se caracterizan por seleccionar muestras pequeñas y por realizar innovaciones metodológicas que permiten introducir nuevos factores explicativos de las situaciones de violencia en el entorno escolar. Los profesores y los centros educativos se convierten en objeto de estudio, y se comienza a abordar la forma de gestionar el aula o la organización docente y didáctica del centro. También se empiezan a estudiar las circunstancias familiares y sociales, así como la influencia de los medios de comunicación o de los modelos sociales debido a su influencia directa y definitiva en el fenómeno. Además, aparecen trabajos que ponen en relación la violencia en el entorno escolar con las medidas de mejora de la convivencia, lo que ha contribuido a incorporar otros aspectos al marco teórico.

Esta apertura de miras supone partir de los siguientes supuestos al diseñar las investigaciones:

- Se matizan los comportamientos entre los sujetos dentro de la relación personal que establecen, no limitando el objeto de estudio a los agresivos o al que recibe la violencia.
- Se estudia la motivación del comportamiento o lo que lo condiciona a través de variables personales, escolares y sociales, además de la relación que se establece entre éstas.
- El objetivo de la investigación no es sólo describir sino comprender el fenómeno en toda su complejidad para poder abordar la prevención y la intervención.
- Se establecen nuevas hipótesis para esclarecer las asociaciones que se producen entre el comportamiento de los sujetos y los factores externos a él.

- La intervención que se diseña a partir de la investigación no sólo busca suprimir el comportamiento antisocial de un sujeto, sino la capacitación personal y social de todos los sujetos participantes en el proceso educativo desarrollado en la escuela. También se plantea la capacitación de las instituciones escolares y de la sociedad en general, de forma que asuman su responsabilidad en la resolución del fenómeno de la violencia escolar.

Las aportaciones más significativas de la etapa diagnóstica y de mayor especialización se han producido en relación a los instrumentos de investigación, buscando en algunos casos favorecer la cooperación internacional, y a las distintas aproximaciones al objeto de estudio.

En la revisión que se ha presentado, tres son los países que destacan por sus innovaciones en instrumentos de evaluación, ya sea creándolos, adaptando a la realidad del *bullying* otros ya existentes, o aplicando en sus centros instrumentos de medida diseñados en otros países.

En primer lugar hay que destacar la aportación de Noruega, país pionero en su estudio científico. Olweus creó en 1986, y revisó diez años después, el *Bully/Victim Questionnaire*, en un intento de aportar al ámbito académico internacional lo que resultó ser un instrumento de investigación fiable y válido para la evaluación del fenómeno.

En Inglaterra, Hunter y Boyle realizaron la adaptación de un cuestionario elaborado en 2002 sobre el acoso escolar y la percepción del control de esta situación dirigido a alumnos de Primaria, para poder aplicarlo a alumnos adolescentes. Para ello le incorporaron las aportaciones de Halstead (1993) en la versión para adolescentes del *Ways of coping Checklist*. También se utilizó en este país el *School Life Questionnaire* australiano, por permitir la valoración de la calidad de distintos aspectos de la vida escolar, como las actitudes hacia el aprendizaje, hacia el profesorado y hacia otros compañeros.

Por último, Andreou elaboró en Grecia un diseño experimental agregando dos baterías de preguntas sobre sentimientos y comportamientos maquiavélicos y eficiencia personal al cuestionario básico de preguntas sobre el *bullying* elaborado por Austin y Joseph en 1996. Andreou señaló las ventajas de este cuestionario, al considerarlo uno de los mejores métodos para detectar los problemas entre el acosador y la víctima.

En cuanto a las distintas aproximaciones al objeto de estudio, a grandes rasgos se pueden definir tres enfoques: psicológico, sociológico y escolar. Aunque algunos países adoptan sólo uno de los tres enfoques señalados, muchos de ellos van incorporando otros, complementando al preferente.

La aproximación psicológica es la más frecuente en el conjunto de los países y se concreta de distintas formas en cada uno de ellos:

- La autopercepción de los intimidadores y de las víctimas (Finlandia).
- Variabilidad de las conductas por edad (Finlandia) y por sexo (Finlandia y EE.UU.).
- Mecanismos psicológicos que conducen al sujeto a desarrollar conductas agresivas en el ámbito escolar, relacionándolas con el autocontrol (Grecia).
- La percepción del *bullying* entre los escolares y la percepción de las víctimas (Italia). La percepción de una situación de acoso y su relación con las estrategias de solución adoptadas (Inglaterra).
- Detección de los factores específicos que condicionan la conducta con el fin de incorporarlos a la capacitación social de los alumnos, como por ejemplo las estrategias de los sujetos ante situaciones conflictivas (Países Bajos).
- Consecuencias de la intimidación en el desarrollo psicológico de los alumnos, su relación con las inadaptaciones psicosociales (Inglaterra) y sus consecuencias en el desarrollo evolutivo de los alumnos (EE.UU.).
- Estrategias desarrolladas por los agresores (Inglaterra).
- Detección de predictores del comportamiento antisocial en la escuela (Bélgica). Verificación de los factores que incrementan los riesgos de *bullying* para su detección en víctimas y agresores (Suecia).

Desde la psicología social se han desarrollado investigaciones con distintos fines, como son:

- La elaboración de perfiles según el rol que ocupan los alumnos en una situación de *bullying* (Austria, Finlandia).
- Establecer la relación entre la popularidad y los comportamientos de intimidación (EE.UU.).
- Establecer la relación entre el modelo de identidad asociado al sexo y el comportamiento del individuo (EE.UU.).
- Estudio del consentimiento del *bullying* por parte de los testigos y de los compañeros de las víctimas (EE.UU.).

El enfoque sociológico no ha tenido la misma influencia que el psicológico en los países descritos. De hecho, Francia es el único en que dicho enfoque ha predominado sobre el resto, como ya se ha expuesto, mientras que en Noruega, Islandia, Bélgica o EE UU se ha ido configurando como una perspectiva complementaria de estudio.

El enfoque escolar adquiere entidad propia debido al carácter educativo de los aspectos que se incorporan a la investigación sobre *bullying*. En Francia, Italia y Noruega han valorado la influencia de la organización y funcionamiento del contexto escolar en la génesis de este fenómeno, incorporando el *factor organizativo de los centros* al modelo explicativo de las conductas de los alumnos. Por su parte, Bélgica, en su detección de predictores de este comportamiento antisocial, ha centrado sus objetos de estudio en la escuela.

En España, las tendencias en la investigación educativa sobre la violencia en el entorno escolar son similares a las descritas en estas conclusiones. El esfuerzo que se ha realizado es notable, y la participación de investigadores españoles en proyectos europeos ha permitido comparar sus planteamientos con los de otras comunidades científicas. Al igual que en el entorno internacional, se ha puesto de manifiesto la importancia creciente del tema y se ha alcanzado un vasto conocimiento en el plano descriptivo, lo que ha permitido evolucionar hacia nuevos planteamientos.

La función descriptiva de la investigación educativa en España se atiene a lo expresado al comienzo de este epígrafe pero, en este caso particular, ha gravitado tanto sobre distintas instituciones públicas nacionales y autonómicas como sobre investigadores particulares interesados en el tema en sus ciudades o comunidades autónomas de referencia. Por todo ello, aunque las variables analizadas y las conclusiones a las que han llegado sean bastante similares, los informes y estudios resultantes tienen distinta naturaleza. Ante esta diversidad se pone de manifiesto la misma necesidad que la Unión Europea planteaba a la comunidad internacional, realizar diseños comunes que permitan hacer comparaciones y cooperar entre las distintas Administraciones. De esta forma se lograría obtener una visión de conjunto a partir de las aportaciones de las administraciones y de los investigadores, y la posibilidad de realizar una triangulación entre ellos, entendiéndola como *la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular*¹.

En España, la evolución de la investigación sobre la violencia en el contexto escolar ha sido similar que en el resto de países de su entorno, aunque se ha producido con posterioridad. Este hecho ha facilitado que las aportaciones de dichos países hayan favorecido el avance del conocimiento de este tipo de acoso en el contexto español. Simultáneamente a la fase descriptiva y, por lo tanto, de forma complementaria, se inicia una etapa de mayor especialización en la que hay que destacar la labor realizada por los investigadores preocupados por conocer sus características con mayor profundidad. En este punto hay que destacar la aportación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Política Social

¹ Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw Hill.

y Deporte, cuyas iniciativas se han desarrollado fundamentalmente en este sentido.

De nuevo, las aportaciones más significativas de ambas fases se han producido en relación a los instrumentos de investigación, en algún caso fruto de la cooperación europea, y a las distintas aproximaciones al objeto de estudio.

Ortega, Del Rey, Mora, Justicia y Benito, participantes en iniciativas de la Comisión Europea, aplicaron por primera vez en España el *Cuestionario General Europeo TMR*. Así pudieron contrastar los resultados de investigaciones realizadas en otros países en cuanto a la importancia del rol del individuo en una acción violenta, la diferenciación entre víctimas, acosadores y espectadores, y las diferencias descritas por sexo. Además, Ortega, Del Rey y Mora aplicaron unas tarjetas diseñadas dentro de la iniciativa europea *Nature and prevention of bullying and Social Exclusión*, que mostraban tres tipos de situaciones según la naturaleza de la agresión: física, verbal y social para ser nombradas por estudiantes. Este instrumento contribuyó a la definición conceptual de este fenómeno en España.

Junto a estas iniciativas hay que destacar la creación, por parte de De la Fuente, Peralta y Sánchez, del *Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia*, utilizado para evaluar cogniciones, emociones y conductas relacionadas con la integración y la convivencia escolar. También elaboraron la *Hoja de recogida de variables sociodemográficas*, con la que recoger información personal, familiar y contextual de los alumnos de ESO y describir sus valores sociales. Pero su contribución a los instrumentos de evaluación no termina ahí, ya que tradujeron del cuestionario *The School Social Behaviors Scales (SSBS)*, de Merrel, la parte relacionada con las conductas antisociales para poder analizar su interdependencia con los valores descritos para la convivencia.

También es preciso mencionar el trabajo de Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pienda, que elaboraron el *Cuestionario de Violencia escolar (CUVE)*, un instrumento manejable y riguroso dirigido a diagnosticar la situación de violencia en los centros educativos y evaluar la eficacia de la intervención dirigida a su tratamiento.

Por su parte, Soriano y Granizo adaptaron a la realidad española dos cuestionarios ingleses dirigidos al profesorado y al alumnado universitario sobre sus experiencias con el maltrato escolar en sus épocas de estudiantes. Primero fue el de Shaffer (2002), "Lonely in the Crowd: Bullying from the Retrospect", presentado a la *British Journal of Developmental Psychology* y basado en el cuestionario de Rivers (2001) "Retrospective reports of school bullying: stability of recall and its implications for research", al cual han denominado como *Retrospectiva de Maltrato entre Iguales*. También el de Marsh y O'Neill (1984), "Self Description Questionnaire III (SDQ III)", al que llamaron *Cuestionario de Autoestima*.

Al contrario que los autores anteriores, Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras aplicaron su adaptación de dos cuestionarios españoles, el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar*, en cuatro países europeos, España, Austria, Francia y Hungría. En su experiencia no se ha subrayado que este tipo de investi-

gaciones sean especialmente difíciles, sino más bien al contrario, ni que los instrumentos elaborados hasta el momento no permitan estudios transnacionales que faciliten la comparación.

Para terminar, habría que recordar el diseño metodológico de Cava, Musitu y Murgui, que combinan la aplicación de escalas enteras con algunos factores de otras escalas, la adaptación de un cuestionario y el diseño de otro en su estudio de la relación de la comunicación familiar con la influencia de determinadas variables individuales. Utilizan el *Cuestionario de Comunicación Familiar* de Barnes y Olson (1982), dos factores del *Cuestionario de Autoestima* de García y Musitu (1999), la escala de *Actitudes hacia la Autoridad* de Emler y Reicher (1995), adaptan el *Cuestionario de Conductas Delictivas* de Rubini y Pombeni (1992) y elaboran la escala *Valoración parental de la escuela* para la mediación de la percepción del adolescente sobre el grado en que su familia considera importante la escuela.

Además de estas aportaciones en cuanto a instrumentos, la investigación española también ha profundizado en la comprensión de este fenómeno utilizando los mismos enfoques que la investigación europea: psicológico, sociológico y escolar, aunque en España se ha dado una perspectiva nueva de estudio en el plano conceptual.

Como ya se ha afirmado al hablar de los instrumentos de evaluación en el estudio del *bullying*, la principal dificultad al acercarse a este fenómeno residía en su nominación, es decir, España no contaba con un término inequívoco para sustituir a la voz inglesa *bullying*. De hecho, éste ha sido uno de los puntos de colaboración con la comunidad científica internacional.

En cuanto a los enfoques predominantes en las investigaciones españolas recogidas en las hemerotecas, hay que destacar el psicológico y el escolar. El enfoque sociológico está presente de forma colateral en varias investigaciones educativas que se han descrito en el capítulo tercero, *La violencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para conocer la incidencia y las características de este fenómeno*; pero, de forma explícita, aparece en uno de los trabajos realizados para el CIDE en el que los investigadores se han dedicado a describir la influencia del entorno social y, en particular del ámbito familiar, como modulador de las relaciones y actuaciones individuales.

La psicología ha abordado el *bullying* desde la perspectiva del profesor y su experiencia como estudiante, y ha analizado las variables que influyen en este comportamiento, en especial los valores que lo condicionan. Los autores también se han preguntado por los procesos de socialización que se producen en los sujetos que ejercerán el maltrato en las escuelas, estudiando la influencia directa e indirecta de distintas variables familiares, escolares y demográficas en la violencia escolar.

Por su parte, el CIDE ha promovido investigaciones que han permitido diseñar instrumentos de evaluación, modelos teóricos y/o aplicaciones para pronosticar

el comportamiento y modificarlo, orientados tanto a la prevención como a la mejora de las competencias sociales. El trabajo realizado por Musitu en 1985 dio lugar a una escala destinada a registrar diferentes tipos de agresividad: agresividad emitida, recibida e inhibida en niños de 9 a 14 años, estudiando si las variables edad, sexo y estatus socioeconómico determinan diferencias en la población.

En cuanto a los modelos teóricos destinados a realizar pronósticos o a modificar comportamientos, en uno de los trabajos se establece una relación entre el fenómeno *bullying* y la impulsividad cognitiva y, en otro, los autores se han preocupado por la aclaración del concepto *competencia social*, aportando una visión integradora de las distintas perspectivas existentes.

El enfoque escolar cuenta con más trabajos que los enfoques restantes, y la contribución del CIDE a su evolución ha sido importante. En el capítulo citado se ha descrito cómo el CIDE contaba en las décadas de los 80 y 90 con dieciséis estudios sobre la violencia y la convivencia escolar, sin relacionarlas entre sí. Los escasos trabajos, cuatro, que en esta época establecían esta relación lo hacían con una función diagnóstica, compartiendo la inquietud por comprender cómo se producen y qué elementos condicionan las conductas agresivas de los alumnos y alumnas en los centros educativos, llegando incluso a permitir un pronóstico de los comportamientos para poder modificarlos. Desde finales de la década de los noventa, y principalmente a partir de 2000, la mayoría de los trabajos se realizan asociando estos dos aspectos de la vida escolar, coincidiendo en el tiempo con la preocupación social por conocer el fenómeno que se estaba produciendo en las escuelas y que comienza a trascender a los medios de comunicación, aumentando por ello el número de trabajos dirigidos a la prevención y la intervención educativa y dejando un poco de lado la profundización en el objeto de estudio.

Las aportaciones del CIDE desde el enfoque escolar al conocimiento del *bullying* y de la convivencia en los centros educativos se pueden resumir como sigue:

- La detección de los factores determinantes para definir un clima escolar como adecuado o inadecuado. En la misma línea, se elaboran indicadores que permitan medir el buen funcionamiento de las aulas y de los centros escolares.
- El estudio de la influencia de la organización del centro en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- El análisis de las singularidades cotidianas y diarias de las instituciones educativas, incluidas las relacionadas con la violencia escolar, prestando especial atención a las influencias que ejercen los distintos subsistemas escolares sobre el clima escolar.

- El análisis de los canales de participación de profesores, padres y alumnos en la toma de decisiones relacionada con distintos aspectos de la vida escolar. Delimitación de los puntos de encuentro y de conflicto.

El efecto descrito en distintos momentos de esta publicación, en el que la propia revisión teórica convirtió el *zoom* sobre el término *bullying* en un *gran angular* integrador de nuevas perspectivas ligadas a la convivencia escolar y a otro tipo de factores sociales que lo condicionan, puede tener la contrapartida de no delimitar con rigor el objeto de estudio a la hora de definirlo o medirlo. Ejemplo de esta disparidad es que los profesores resaltan las formas disruptivas y disciplinarias más problemáticas del alumnado como las que se deben constituir como objeto de análisis; las autoridades civiles destacan el vandalismo; y los alumnos y, sobretudo, los implicados y protagonistas, el acoso entre compañeros o el *bullying*.

El posicionamiento de los investigadores al respecto puede acarrear diferencias muy significativas en los datos y en los resultados cuando se habla de su incidencia o de sus características, llevando a interpretaciones erradas o sensacionalistas que presenten una realidad escolar distorsionada y a la imposibilidad de comparar resultados. Lo que se pretende poner de manifiesto es que se deben concretar aún más los conceptos y los instrumentos de medida para saber con exactitud qué tipo de conducta se está analizando y que implicaciones tiene para la escuela y para el individuo. Además, sería necesario, pues escasean, estudios comparados sincrónicos entre sistemas educativos para conocer el alcance real de fenómeno, y diacrónicos para establecer la evolución de los diferentes tipos de violencia y su importancia.

2.2. La relación entre la investigación educativa y las experiencias prácticas: la evaluación y la formación de los profesionales

Además de favorecer el conocimiento de la incidencia y las características del maltrato entre iguales en las escuelas, también se le reclama a la investigación educativa tener una relación explícita con las prácticas educativas que se diseñan y se desarrollan para prevenir o intervenir en el fenómeno de la violencia escolar y mejorar el clima de los centros educativos. A pesar de que esta relación se formula como una necesidad obvia en todos los países presentados en el capítulo tercero, y en muchos de ellos es una realidad, en otros se reconoce la distancia entre ambas, incluso la inexistencia de esta relación.

En Alemania, la investigación educativa tiene una importante relación con las prácticas educativas concretas que se realizan, pero se pone de manifiesto la carencia

de una función evaluadora, lo que impide comprobar sus resultados y su contribución al logro de los objetivos previstos. Algo parecido sucede en Bélgica, donde las evaluaciones del proceso y del producto no se realizan de forma sistemática.

Por el contrario, en Austria, Irlanda, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Escocia y Suecia, la investigación educativa contribuye a la evaluación de las prácticas y programas dirigidos a la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia en los centros educativos. En Austria y Suecia se demanda, entonces, que fundamente los planes de acción y que se sume a la planificación y la organización de las iniciativas y los proyectos, todo ello de forma sistemática.

Como tercera y última función de la investigación educativa, hay que señalar que Austria y Suecia han señalado la relevancia de vincular la investigación a los responsables de las experiencias prácticas en funcionamiento a través de la formación de éstos, con lo que se daría a la investigación una dimensión de capacitación profesional.

Para finalizar, y como resumen a todo lo aportado en relación a la investigación educativa, es importante que se valoran todos los enfoques como positivos aunque habría que puntualizar de nuevo que todavía es difícil la comparación entre los países y, dentro de España, entre las distintas Administraciones, ya que las diferencias conceptuales y entre los modelos de análisis persisten. Lo que es indiscutible es que la violencia en las escuelas es un problema común a todos los sistemas educativos, pero la falta de convergencia en su estudio continúa llamando la atención.

3. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES LIGADAS A LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS

En relación a las actuaciones educativas dirigidas a la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en las escuelas, ha sucedido lo mismo que con el intento inacabado de la investigación educativa de designar, conocer la incidencia de los fenómenos, sus características y las variables que los condicionan o determinan. Las actuaciones que se han presentado en los capítulos 2 y 4, en Europa y en España, describen un abanico muy amplio que va desde la intervención ante los casos concretos de maltrato o acoso, hasta planes regionales o nacionales para prevenir dichas situaciones mejorando el clima en las escuelas y entrenando a los alumnos en las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias, y resolver ajustadamente los conflictos que inevitablemente surgen en la convivencia.

Las iniciativas, declaraciones y recomendaciones de los organismos internacionales descritas en el capítulo 2 han ido balizando un campo de actuación concreto,

atrayendo hacia la violencia escolar, el *bullying* y los conflictos que conlleva la convivencia la apuesta internacional descrita en la Educación en la esfera de los Derechos Humanos y en la Cultura de Paz y No Violencia de la ONU, y en la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para los Derechos Humanos de la Unión Europea. Al mismo tiempo, las contribuciones hechas por la comunidad científica y por las políticas educativas nacionales y autonómicas, en el caso de España, han orientado las actuaciones de la sociedad en general y la comunidad educativa en particular. La creación de un clima escolar positivo y la resolución adecuada de los conflictos cuando éstos se producen se convierten, entonces, en objetivos educativos y organizativos de los centros docentes, y en metas deseables y necesarias de las sociedades modernas y democráticas.

Ya en la *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*, celebrada en 1988, se señalaron una serie de criterios que pueden servir para valorar todas las actuaciones descritas:

- La implicación del conjunto de la sociedad en la prevención e intervención, no considerando a la escuela como única responsable de este fenómeno.
- Diseñar actuaciones pensando a medio y largo plazo, no desde la urgencia.
- Vincular las prácticas educativas a la investigación educativa y la evaluación.
- Atender a la formación rigurosa y sistemática de los responsables de las actuaciones y de las prácticas educativas.
- Destacar la prevención y la formación integral de los alumnos.

A estos criterios se le pueden añadir las conclusiones de la valoración de las iniciativas de la Unión Europea, como son:

- Favorecer las acciones transnacionales, lo que supone realizar una evaluación rigurosa de los procesos y los resultados, además de la adaptación adecuada a otras realidades sociales.
- Favorecer procesos de investigación-acción y la participación conjunta de investigadores y prácticos de la educación.
- Promover la difusión de las actuaciones y las prácticas educativas.

La intervención educativa sobre la violencia en el entorno escolar en Europa y Estados Unidos se ha descrito someramente en el capítulo *La violencia en el entorno escolar europeo y Estados Unidos: la Investigación y la Intervención Educativa*. En conjunto, se puede concluir que las actuaciones realizadas por los países incluidos en la revisión se sitúan en cada uno de los dos niveles, de prevención o de intervención:

TABLA 1. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS

PREVENCIÓN EDUCATIVA		INTERVENCIÓN EDUCATIVA	
ACTUACIONES	PAÍSES	ACTUACIONES	PAÍSES
Promoción de las competencias sociales y emocionales de los alumnos	Alemania Luxemburgo Países Bajos Inglaterra	Reparación de los daños ocasionados, materiales y personales	Dinamarca Islandia
Implantación en la cultura escolar de: Tratamiento positivo de los conflictos, diálogo y respeto mutuo, la ayuda entre iguales	Alemania Bélgica Grecia Irlanda Italia Luxemburgo Noruega	Estrategias de tolerancia cero al acoso	Finlandia Países Bajos
Incorporación de la seguridad a la prevención del maltrato entre iguales	Finlandia Países Bajos	Las medidas de seguridad en los centros	Portugal Inglaterra Suecia EE.UU.
Exposición de los alumnos a los daños que causa la violencia escolar	Finlandia	Capacitación del profesorado y de la comunidad educativa para intervenir en el <i>bullying</i>	Finlandia Países Bajos Inglaterra Escocia
Compensación de las desigualdades sociales en los centros de riesgo y con alumnos de riesgo	Francia Portugal Inglaterra	Multas a las escuelas que no asumen su responsabilidad y a los agresores. Órdenes disuasorias	Finlandia
Colaboración entre el centro educativo, la familia y la comunidad local	Francia	Teléfono de ayuda	Inglaterra
Atención a la diversidad de los alumnos	Grecia Irlanda Noruega		
La disciplina en los centros	Irlanda		
Introducción en el plan de estudios de áreas curriculares	Italia Islandia Inglaterra		
Educación del ocio y el tiempo libre	Inglaterra		

Fuente: elaboración propia CIDE.

En relación a los organismos públicos implicados, los países que respondieron a la consulta hecha en 2006 por el CIDE a través de la Red Eurydice han dejado constancia de que estas actuaciones no siempre son asumidas únicamente por la Administración Educativa, ya que en algunos de los países se produce una cooperación entre varias administraciones. En los países en los que la Administración Educativa asume el papel de prevenir e intervenir en el acoso escolar, lo hace desde servicios como los de Planificación (Austria e Italia), Evaluación (Hungría y Letonia), o desde equipos especializados destinados al efecto (Finlandia y Malta). En estos casos, sus actuaciones se centran en la coordinación de los programas, y en su seguimiento y evaluación.

Cuando la administración educativa coopera con otras administraciones, las implicadas suelen estar relacionadas con los servicios sociales, como el departamento de socialización infantil y juvenil (Lituania), el departamento de juventud y atención (Polonia), o el departamento de fenómenos sociopatológicos (República Checa). Sus enfoques están muy ligados a la prevención, y vinculan las actuaciones educativas a la prevención realizada desde otro tipo de programas sociales, y las incorporan a programas más globales en cuanto a los ámbitos que abarcan y los objetivos que formulan.

Sólo en dos países la organización de las actuaciones no responde a ninguna de las formas mencionadas, sino que se organiza desde cada uno de los centros con la contribución de financiación pública (Países Bajos), o mediante la regulación del clima escolar y el nombramiento de Defensores públicos contra las discriminaciones (Suecia).

En el caso de España, las actuaciones que se realizan en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en las escuelas se han descrito con mucho más detalle en el capítulo *La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para fomentar la intervención educativa*. Primero, por ser el contexto educativo de referencia del CIDE y, segundo, por la complejidad intrínseca del propio sistema educativo, en el que las competencias educativas son ejercidas por la Administración central y por las Administraciones Educativas autonómicas en sus ámbitos de gestión.

El enfoque general para situar las perspectivas que guían las actuaciones ha sido descrito en la introducción de dicho capítulo, pero a continuación se propone un breve esquema como recordatorio:



Fuente: elaboración propia CIDE.

Este esquema muestra que algunas de las actuaciones destinadas a solucionar el problema de la violencia en la escuela parten de considerar los hechos violentos un reflejo de la violencia que se produce en la sociedad, lo que lleva a planear las medidas desde la perspectiva de la seguridad.

Pero la seguridad no agota las actuaciones, ya que las propias administraciones educativas y los centros convierten la convivencia entre los compañeros de colegio en otra perspectiva fundamental en su organización y funcionamiento.

La tercera perspectiva de este enfoque global es la propuesta educativa internacional, que trasciende el ámbito escolar y formula objetivos educativos ligados al aprendizaje de una cultura y un ejercicio democráticos, fruto de la necesidad de transmitir dicha cultura por medio de la educación, uno de los mecanismos de socialización más efectivos.

Estas tres perspectivas conviven bajo el mismo objetivo: prevenir la violencia y mejorar la convivencia en las escuelas, y en ellas se pueden enmarcar todas las iniciativas que han tomado las Administraciones educativas españolas en el ámbito de sus competencias y que han sido descritas en el capítulo cuatro.

Las Administraciones educativas central y autonómicas se han comprometido de forma significativa en el diseño y desarrollo de actuaciones en su propio ámbito, asumiendo sus responsabilidades y, al mismo tiempo, dinamizando a la comunidad educativa en la asunción de las suyas. En el año 2002 las Comunidades Autónomas iniciaron su andadura en el impulso de las distintas medidas, pero en los años 2005, 2006 y 2007 se experimentó una auténtica explosión legislativa y de iniciativas, dirigidas a organizar y gestionar de forma eficaz y exitosa los distintos recursos y el personal destinado a la prevención de la violencia y mejora de la convivencia. La Administración Educativa central, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, comenzó a tomar medidas en el año 2006, respetando el reparto competencial

existente y buscando sinergias con las actuaciones llevadas a cabo por las administraciones autonómicas, a la vez que impulsándolas.

En las Tablas 2 y 3 se pone de manifiesto que la perspectiva dominante en el conjunto de las actuaciones de las Administraciones Educativas descritas es el fomento de la convivencia y la mejora del clima escolar en los centros educativos.

TABLA 2. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

	SEGURIDAD	CLIMA ESCOLAR CONVIVENCIA	DD. HUMANOS CULTURA DE PAZ CIUDADANÍA
	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CENTRAL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE		Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
Plan para la promoción y mejora de la Convivencia escolar			
		Premios de carácter nacional para fomento de la Convivencia escolar	
		Concurso nacional de buenas prácticas de Convivencia	
		Ayudas económicas a instituciones y asociaciones para la realización de actividades de Formación Permanente del profesorado de niveles previos a la Universidad	
		Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	
	Plan Director para la Convivencia y la mejora de la seguridad escolar, en acuerdo con el Ministerio del Interior		

Fuente: elaboración propia CIDE.

TABLA 3. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR DE LAS CONSEJERÍAS Y DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN

	SEGURIDAD	CLIMA ESCOLAR CONVIVENCIA	DD. HUMANOS CULTURA DE PAZ CIUDADANÍA	
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA CONSEJERÍAS Y DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN	Planes autonómicos, Programas, Medidas y Actuaciones			
		Implicación de un responsable / gabinete o Equipo / Inspección educativa en las tareas de asesoramiento, coordinación, seguimiento y/o evaluación en la administración educativa		
		Implicación de Institutos de Evaluación y Calidad autonómicos		
		Observatorio Autonómico		
		Red Autonómica de escuelas con proyectos		
		Comunicación y tratamiento informáticos de la información relativa a la convivencia en los centros		
		Coordinación entre expertos policiales y judiciales, y la comunidad educativa		
		Integración en Redes escolares internacionales (UNESCO)		
		Portal Educativo o sitio en la Web de la administración		
		Formación del profesorado y de la Comunidad educativa		
		Convocatorias públicas de apoyo a centros		
		Innovación Educativa		
		Materiales didácticos y guías		
		Congresos, jornadas, seminarios		
		Coordinación con otras instituciones		
	Publicidad y sensibilización			
	Formación universitaria			
	Diagnóstico/Investigación			

Fuente: elaboración propia CIDE.

Esta predominancia del fomento de la convivencia y la mejora del clima escolar se considera lógica por la naturaleza educativa del contexto en el que se realizan estas actuaciones, pudiendo considerarse entonces las dos restantes como complementarias o de apoyo. De hecho, las actuaciones destinadas a garantizar la seguridad en los centros educativos se integran en las medidas de fomento de la convivencia o, si se constituyen en sí mismas, se acompañan de acciones dirigidas a mejorarla. En cuanto a la propuesta educativa internacional, está muy presente en la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en 2006. La LOE incorpora a la mayoría de los aspectos que configuran el sistema educativo el compromiso decidido del Ministerio de Educación y Ciencia con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. Por ello, la Cultura de Paz y No violencia, la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para los Derechos Humanos están presentes en los Principios de la Educación y en las finalidades de las etapas educativas, en la materialización de la “Educación para la Ciudadanía” como asignatura a impartir en la educación obligatoria y Bachillerato, en la formación del profesorado como requisito para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática, y en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, incorporando como un nuevo documento de centro el Plan de Convivencia y destacando la función del Consejo Escolar de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia.

En la Tabla 4 se presenta un breve resumen de las actuaciones que las Administraciones educativas autonómicas ponen en marcha en los centros escolares de sus ámbitos de gestión.

TABLA 4. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DOCENTES

	SEGURIDAD	CLIMA ESCOLAR CONVIVENCIA	DD. HUMANOS CULTURA DE PAZ CIUDADANÍA	
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA		Plan de convivencia		
		Comisión de convivencia		
		Coordinador de la convivencia		
		Observatorio de la convivencia		
		Mediación o tramitación conciliada del conflicto		
		Compromisos de convivencia con las familias		
		Derechos y Deberes de los alumnos		
	Normas de convivencia			
	CENTROS DOCENTES			Juntas de profesorado
				Plan de acción tutorial y Plan de Orientación
				Estabilidad del profesorado
				Formación de la comunidad educativa
	Asesoramiento y apoyo jurídico			
				Disminución de la ratio / Dotación de personal
				Coordinación con otras instituciones
				Mejora de la percepción de los alumnos sobre el centro
				Escuela de Padres
				Actividades complementarias y extraescolares

Fuente: elaboración propia CIDE.

Al igual que sucedía con las que se desarrollan en las propias administraciones, la perspectiva dominante vuelve a ser el fomento de la convivencia y la mejora del clima escolar, tanto para la prevención como para la intervención en los conflictos que inevitablemente se producen. Sin embargo, al contrario de lo que sucedía con ellas, este tipo de acciones se vienen desarrollando desde los años 90, con la elaboración de los Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros.

Cabe deducir, entonces, que las Administraciones empezaron dotando a los centros de las actuaciones necesarias para abordar la convivencia escolar en su ámbito, pero el tiempo puso de manifiesto su complejidad, la relevancia social de los casos de violencia escolar producidos y la trascendencia de este aspecto en la organización y el funcionamiento general del centro y en la calidad de la educación, lo que les llevó a implicarse de forma directa delimitando y asumiendo competencias propias.

El nuevo siglo supuso la puesta en marcha de nuevas medidas y la generalización de las más tradicionales, los Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros. Este hecho coincidió con el traspaso de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas que no las ejercían hasta el momento, lo que llevó a regular muchas de ellas. Por ello, aunque las actuaciones se fueron generalizando desde 2001, a partir del año 2005 se han multiplicado en todas las Comunidades Autónomas las referencias legislativas y las iniciativas relacionadas con la violencia en el ámbito escolar.

Para finalizar, la Tabla 5 resume las medidas organizativas y las actuaciones que las administraciones educativas autonómicas establecen en sus centros escolares para atender a los alumnos y alumnas implicados en situaciones de violencia escolar, ya sea como agresor o como víctima.

TABLA 5. ACTUACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DIRIGIDA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS IMPLICADOS EN SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR

	SEGURIDAD	CLIMA ESCOLAR CONVIVENCIA	DD. HUMANOS CULTURA DE PAZ CIUDADANÍA
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS IMPLICADOS		Aula de Convivencia	
		Programa de atención a la diversidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas a desajustes de la conducta	
		Programa de Apoyo para el alumnado con problemas graves de conducta	
		Protocolo de actuación ante el maltrato, discriminación o agresión, y/o alteraciones del comportamiento	
		Servicios de urgencia	
		Cambio inmediato de escolarización en casos graves de violencia escolar, como consecuencia de la aplicación de un Protocolo de actuación	

Fuente: elaboración propia CIDE.

Se pueden apreciar tres diferencias respecto a las actuaciones de las Administraciones Educativas y a las implantadas en los centros escolares. En primer lugar, el ámbito en el que se desarrollan es el de la intervención, ya que se ponen en marcha una vez que se ha producido una situación de violencia escolar o que se ha establecido que las dificultades de aprendizaje y de convivencia que manifiestan algunos alumnos de forma reiterada son debidas a desajustes en la conducta valorados como graves o significativos. En segundo lugar, la perspectiva de la seguridad gana terreno a la del fomento de la convivencia y la mejora del clima escolar. Aún así, y como se ha descrito en el capítulo cuatro, se pretende una intervención integral con cada uno de los alumnos derivados a las medidas ya que, aunque esté más presente esta perspectiva, en ningún caso se olvida que el contexto de dicha intervención es el educativo. Y, para terminar, se debe señalar que este tipo de medidas son las menos numerosas de entre las descritas.

De nuevo, y como sucedía en las anteriores, las medidas mencionadas en la Tabla 5 se implantan en las Comunidades Autónomas que las diseñan desde 2005.

Como conclusión, se puede afirmar que el sistema educativo español en su conjunto incide más en la prevención de los conflictos y en su resolución mediante medidas educativas ordinarias y normalizadas dirigidas a todo el alumnado, que en la intervención más específica con determinados alumnos una vez que se han producido los sucesos que se pretendía prevenir. Pero esta intención previsoras con el fin de *evitar* no es la única de las medidas ordinarias y normalizadas, sino que se completa con otra intención de mejora, formulada en positivo, para *favorecer* un clima escolar que garantice el desarrollo de la personalidad y la formación integral de los alumnos, así como la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación y para concluir, se incorporan las intervenciones recogidas por el CIDE a través de las investigaciones que se han descrito en el epígrafe 3.2. del capítulo 3, *La Violencia en el entorno escolar en España. Actuaciones para conocer la incidencia y las características de este fenómeno*. A diferencia de lo expuesto hasta el momento, son experiencias concretas realizadas en centros educativos con alumnado de todas las etapas educativas, y sirven como muestra de las iniciativas llevadas a cabo fuera de las administraciones que, aunque no han sido el objeto de análisis de esta revisión y por eso no se han incluido en dicho capítulo, demuestran el compromiso de la comunidad educativa como complemento y concreción de las políticas educativas y las iniciativas desde la Administración pública.

En el capítulo 3 se ofrecía un esquema de clasificación determinado que varía al considerar las intervenciones educativas que se presentan en las investigaciones. Por ello, se aporta a esta síntesis de actuaciones una nueva clasificación:

TABLA 6. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS RECOGIDAS EN LAS INVESTIGACIONES DEL CIDE

<p>Educación en Valores: Tolerancia, cooperación, convivencia, perspectiva positiva de los conflictos</p>	<p>Sánchez, S. et al. (1997) <i>Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa.</i></p> <p>Arrieta, J. (1996) <i>Y tú... ¿Cómo lo ves? Educación para la paz y el desarrollo en la ESO.</i></p> <p>Ibáñez, G. y Sarriá, E. (2002) <i>Aprendiendo a convivir.</i></p> <p>Méndez, A. (2004) <i>La piel del alma, una reflexión sobre la discriminación y el racismo.</i></p> <p>Colectivo Amani (Gómez, J.) (2004) <i>La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales.</i></p>
<p>Capacitación personal del alumnado</p>	<p>Monjas, M. y González, P. (1998) <i>Las habilidades sociales en el currículo de un centro de Educación Infantil y Primaria.</i></p> <p>Fernández, S. (2000) <i>La Pedagogía adaptativa como respuesta compensadora, eficaz y de calidad en la atención a la diversidad del alumnado en escuelas urbanas.</i></p> <p>Garrido, V. (2001) <i>Un programa de prevención del fracaso escolar y la desadaptación social en el aula.</i></p> <p>Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2003) <i>Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.</i></p> <p>Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2007) <i>El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.</i></p> <p>Fernández, F. (2005) <i>Prevención del maltrato entre compañeros a través de la inhibición de la impulsividad cognitiva: diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto.</i></p>

Como se puede apreciar valorando tan sólo los títulos de las intervenciones educativas descritas, se sitúan en el ámbito de la prevención de la violencia y mejora de la convivencia en los centros, sin abordar ninguna de ellas la intervención y el tratamiento de los casos de violencia en el entorno escolar o entre iguales. Realizando una pequeña revisión del contenido se ha optado por definir las dos categorías señaladas, pues entre ambas perspectivas agotan la totalidad de los trabajos. A continuación se presentan, en conjunto y brevemente, los que se integran en cada una de ellas.

Los cinco trabajos recogidos en la categoría “Educación en Valores: Tolerancia, Cooperación, Convivencia, Perspectiva positiva de los conflictos” tienen en común

ser experiencias realizadas con grupos de alumnos de Educación Secundaria, ESO y Bachillerato, salvo el realizado por el Colectivo Amani (2004) que es de carácter más general y con una función orientadora de la intervención educativa.

Entre sus objetivos están favorecer la tolerancia y la cooperación en un contexto extremadamente plural (Sánchez, 1997; Colectivo Amani, 2004), favorecer el aprendizaje de los valores de tolerancia y respeto a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje determinado que conduzca a los alumnos de la sensibilización a la génesis de alternativas y a la actuación (Arrieta, 1996; Ibáñez, 2002; Méndez, 2004), y enseñar a convivir de forma no violenta, relacionándose de forma positiva y considerando el conflicto como una oportunidad de profundizar en las relaciones interpersonales (Ibáñez, 2002; Méndez, 2004; Colectivo Amani, 2004).

Los materiales utilizados por los autores para desarrollar la intervención educativa son de distinta naturaleza. Sánchez (1997) y Arrieta (1996) diseñan sendas guías didácticas con las sesiones, actividades y materiales a utilizar con los alumnos, mientras que el Colectivo Amani (2004), como se ha dicho, también hace una propuesta didáctica pero más dirigida a favorecer la reflexión y la intervención a partir de nuevos modelos de interacción encaminados a conseguir una mejor convivencia. Ibáñez (2002) utiliza distintos cuestionarios y materiales procedentes de los medios de comunicación en los que destacan los elementos visuales, y Méndez (2004) se sirve de una actividad plástica para generar relaciones y conflictos en los alumnos en los que reflexionar e intervenir.

Los seis trabajos recogidos en la categoría “Capacitación personal del alumnado” están dirigidos a alumnos de todas las edades, desde la Educación Infantil a la ESO, distinguiendo entre sus destinatarios a individuos en situación de riesgo social y educativo (Fernández, 2000; Garrido, 2001) o con una situación educativa normalizada (Monjas, 1998; Garaigordóbil y Fagoaga, 2003 y 2007; Fernández, 2005).

Los objetivos que persiguen las intervenciones educativas también son distintos, aunque la mayoría pretenden mejorar la conducta social del alumnado (Monjas, 1998; Garrido, 2001; Garaigordóbil y Fagoaga, 2003 y 2007). Además, algunos autores plantean objetivos más generales, como mejorar las interacciones entre la comunidad educativa (Monjas, 1008), o más específicos, como aumentar la autoestima de los alumnos participantes (Garrido, 2001) o fomentar la reflexividad cognitiva en los alumnos impulsivos que por ello tienden a utilizar conductas violentas contra sus compañeros (Fernández, 2005).

En cuanto a sus metodologías son muy distintas entre ellas; destaca la naturaleza del trabajo de Fernández (2000), donde la orientación y el diseño previo de una pedagogía adaptada a los alumnos posee un carácter práctico. El resto de los trabajos se caracteriza por ser muy diversos, pero en todos los casos hay una experiencia y una evaluación de la misma. Monjas (1998) incluye la competencia interpersonal en las áreas curriculares de Educación Infantil y Educación Primaria; Garrido (2001) aplica un Programa de Pensamiento Prosocial a alumnos de

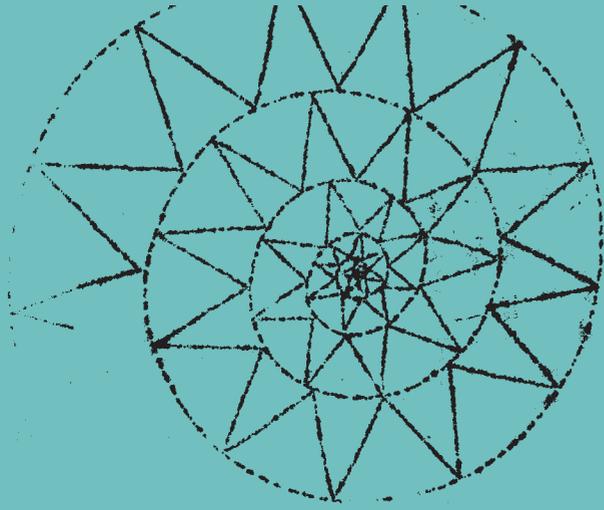
Secundaria; Garaigordóbil y Fagoaga (2003 y 2007) diseñan juegos cooperativos-creativos y presentan programas para fomentar el desarrollo social y emocional de niños y adolescentes; y Fernández (2005) establece un programa de modificación de estilos cognitivos con alumnos de 6º de Primaria.

Cuando estas intervenciones han estado seguidas de una evaluación de los sujetos participantes, en todos los casos se ha señalado su mejora en relación a la conducta interpersonal, la aceptación social, el repertorio de habilidades sociales y la asertividad (Monjas, 1998; Garaigordóbil y Fagoaga, 2003); la mejora de deficiencias sociocognitivas (Garrido, 2001); el desarrollo de protectores frente a la vulnerabilidad y el empleo de conductas violencias, de mecanismos de autocontrol y de resolución de conflictos (Garrido, 2001); y la adopción de estilos cognitivos más adecuados al empleo de conductas prosociales (Fernández, 2005).

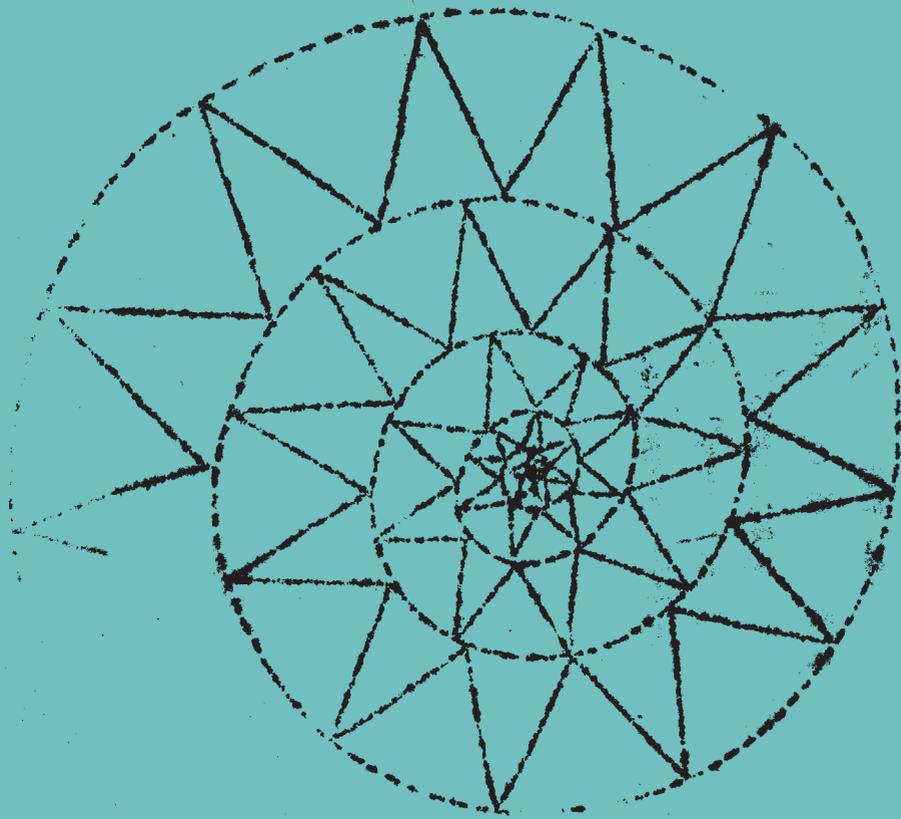
Las aportaciones prácticas de los trabajos del CIDE constatan cómo las recomendaciones internacionales, las políticas educativas central y autonómicas y las iniciativas públicas condicionan no sólo la orientación de la investigación educativa, sino también la planificación y el desarrollo de las experiencias concretas con alumnos. La variedad y la riqueza de matices y planteamientos presentes en las distintas investigaciones, corroboran que se han tenido presentes las sugerencias que se hacían en la *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*, de 1998. Según éstas, se pueden apuntar las siguientes conclusiones referentes al sistema educativo español:

1. Es necesario un equilibrio en la presencia de las tres perspectivas que guían las actuaciones educativas descritas, la seguridad, la convivencia y el clima escolar, y la propuesta educativa internacional. En el sistema educativo español son las escuelas y las administraciones educativas las que principalmente se han responsabilizado de la violencia en los centros escolares. Gracias al planteamiento participativo de la gestión de la educación en las políticas públicas, muchas de las actuaciones que se han diseñado tienen como colaboradores y destinatarios a todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo a los alumnos, docentes y otro personal del centro. Habrá que ver si esta responsabilidad asumida por el contexto educativo se extiende de esta forma a otros agentes sociales, como las familias y otro tipo de administraciones, llegando así a una responsabilidad más compartida.
2. Las actuaciones descritas implantadas por las administraciones educativas entre los años 2005 y 2007, sobretudo, se caracterizan por tener un carácter estructural, es decir, se han creado servicios, organismos, comisiones y responsables dentro de las propias administraciones y de los centros educativos, lo que garantiza cierta continuidad. Lo que no está muy claro es la detección de necesidades, más allá del diagnóstico de la incidencia del fenómeno y de sus características, que ha llevado a diseñar este tipo de actuaciones y no otras, por lo que la sospecha de la urgencia puede condicionar su duración a medio o a largo plazo.

3. Es necesario que todas las actuaciones derivadas de la explosión legislativa producida en los dos últimos años se acompañen de prácticas investigadoras y evaluadoras. La investigación, la evaluación y la toma de decisiones posterior deben constituirse como fases dentro de las propias actuaciones. Un ejemplo de esta coordinación son las actuaciones incluidas en las investigaciones promovidas por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del CIDE, aunque su alcance sea limitado. Las políticas públicas deberían presentarse a la sociedad y a la comunidad educativa como resultado de un proceso investigador que asesora en la toma de decisiones, y acompañadas de evaluaciones de proceso y resultados.
4. De la misma forma, la comparación entre Administraciones públicas, así como entre países, respecto a las actuaciones que se implantan o las investigaciones que se promueven, contribuiría a su calidad y al aprendizaje en común entre los profesionales. La coincidencia entre distintas administraciones a la hora de promover sus acciones no necesariamente es fruto de dicha colaboración o comparación, por lo que sería necesario que desde ciertos organismos creados en las Administraciones se estableciese como objetivo de trabajo la coordinación con otros de similar naturaleza..
5. Las actuaciones educativas se han acompañado de programas de formación suficientes para que sus responsables estén debidamente preparados a la hora de ponerlas en marcha. Sin embargo, la participación en dichos programas de formación es voluntaria, por lo que no redundaría necesariamente en la capacitación de los responsables. Además, otros muchos agentes educativos implicados no acceden a esta formación debido al carácter circunstancial de su participación, lo que puede condicionar la calidad de sus intervenciones.
6. Como se ha dicho, el sistema educativo español en su conjunto destaca por el carácter preventivo de las actuaciones que implanta. También la investigación educativa se caracteriza por esta dimensión, frente a la intervención o el tratamiento ante casos ya declarados de acoso entre iguales en el contexto escolar. Ante este fenómeno, la respuesta del sistema educativo está en la línea de otro tipo de intervenciones educativas, la normalidad y la atención educativa dirigida a todos los alumnos.



Bibliografía y Anexos



Bibliografía y Anexos

BIBLIOGRAFÍAS

I. Publicaciones periódicas

- Alfonso *et al.* (2007), "Test Review: School Social Behavior Scales, Second Edition (SSBS-2)", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 82-92.
- Álvarez, L.; Álvarez, D.; González-Castro, P.; Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006), "Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos", *Psicothema*, Vol. 18, nº 4, 686-695.
- Anderson, C. (1982), "The Search for School climate: A review of the research", *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Andreou, E. (2004), "Bully/Victim Problems and Their Association with Machiavelism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children", *British Journal of Psychology*, 74, 297-309.
- Asensi, J. (2000), "La violencia en la escuela", *Crítica*, 873, 18-21.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996), "Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years-olds", *British Journal of Psychology*, 66, 447-456.
- Avellanosa, I. y Avellanosa, B. (2003), "Los actores de la violencia escolar", *Estudios de Juventud*, 62, 59-64.
- Avilés, J. (1999) "Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI", *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- Aznar, I. e Hinojo, F.J. (2001), "La violencia escolar en las instituciones educativas", *Padres y Maestros*, 262, 18-21.
- Aznar, I.; Cáceres, M.P. e Hinojo, F.J. (2007), "Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Badini, A. (2001), "Violencia escolar: un problema mundial. La escuela también puede ser violenta", *El Correo de la UNESCO*, 2, 10-14.
- Baldry, A. (2004), "What about Bullying? An Experimental Field Study to Understand Students Attitudes Towards Bullying and Victimisation in Italy Middle Schools", *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583-598.
- Ballester, F. y Arnáiz, P. (2001), "Diversidad y Violencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.

- Barahona, Á. (2001), "Violencia y convivencia en la educación. La violencia escolar", *Acontecimiento*, 58, 37-42.
- Becerra, S. (2006), "¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?", *Estudios Pedagógicos*, 32, 47-71.
- Blaya, C. (2002), "Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra", *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C.; Debardieux, É.; del Rey, R. y Ortega, R. (2006), "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España", *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blye et al. (2003), "A Tangle of Trouble: Boys, Masculinity and Schooling - Future Directions", *Educational Review*, 55 (2), 119-133.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992), "Bully/Victim Problem Among Middle School Children", *British Journal of Educational Psychology*, 62.
- Boyle, J. y Hunter, S. (2004), "Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74-1, 83-107.
- Cairns, E. y Cammock, T. (1978), "The development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test", *Developmental Psychology*, 5, 555-560.
- Cairns, E. y Cammock, T. (1984), "The development of reflection-impulsivity: further data", *Personality and Individual Differences*, 5 (1), 113-115.
- Callejo, J. (2003), "El control de la espiral agresividad - violencia en el centro escolar", *Revista de Ciencias de la Educación*, 3 (194), 1-22.
- Camodena, M. y Goossens, F.A. (2005), "Children` Opinions on Effective Strategies to Cope With Bullying: the Importance of Bullying Role and Perspective", *Educational Research*, 47 (1), 93-105.
- Cangas, A.; Gázquez, J.; Pérez-Fuentes, M.; Padilla, D. y Miras, F. (2007), "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos", *Psicothema*, Vol. 19, nº1, 114-119.
- Castellano, E. (2002), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas. Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso", *Aula de Innovación Educativa*, 115, 56-59.
- Cava, M.; Musitu, G. y Murgui, S. (2006), "Familia y Violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional", *Psicothema*, Vol. 18, nº3, 367-373.
- Cerezo, F. (2002), "El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Cid, A. (2004), "El clima escolar como factor de calidad en los centros de Educación Secundaria de la provincia de Orense. Su estudio desde la perspectiva de la salud", *Revista de Investigación Educativa*, 22, 113-144.
- Collins, K.; McAleavy, G. y Adamson, G. (2005), "Bullying in Schools: Northern Ireland Study", *Educational Research*, 46 (1), 55-71.

- Colvin, G.F. (2004), "Classroom Counseling in Secondary Schools: an Old Idea that's new again", *American Secondary Education*, 33 (1), 43-48.
- Coq, G. (2001), "Violencia y convivencia en la educación. Algunos retos democráticos para la escuela pública", *Acontecimiento*, 58, 43-46.
- Cottle, T. (2004), "Feelling scared. Safety in schools", *Educational Horizons*, 83 (1), 42-54.
- Cowie, H. y Giménez-Duré, A. (2004), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas. Violencia en las escuelas inglesas. Estrategias de intervención", *Aula de Innovación Educativa*, 132, 57-60.
- Criado, M.J. y González Pérez, J. (2002), "Violencia escolar: agresividad y violencia entre iguales", *Revista de Ciencias de la Educación*, 421-439.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995), "Children's Treatment by Peers: Victims of Relational and Over Aggression", *Development and Psychopathology*, 33.
- Debardieux, É. (1997), "La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones", *Revista de Educación*, 313, 79-83.
- Debardieux, É. (2001), "Violencia escolar: un problema mundial", *El Correo de la UNESCO*, 2, 10-14.
- De la Fuente J.; Peralta F. y Sánchez M.D. (2006), "Valores sociopersonales y problemas de convivencia en al Educación Secundaria", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, número on line: 9 (septiembre 2006), 171-200.
- Del Barrio, C.; Almeida, A.; Van der Meulen, K.; Barrios, Á. y Gutiérrez, H. (2003), "Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN- Bullying", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Almeida, A. y Barrios, Á. (2003) "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Del Barrio, C.; Barrios, Á. y Van der Meulen, K. (2003), "Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar", *Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003), "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de Secundaria españoles", *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001), "El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia escolar", *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- De Monchy, M.; Jan Pijl, S. y Zandberg, T. (2004), "Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behaviour Problems", *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317-330.
- Deklerck, J. y Depuydt, A. (2004), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas. Una cultura de fortalecimiento de los vínculos en el centro educativo", *Aula de Innovación Educativa*, 132, 61-65.
- Díaz-Aguado, M.J. (2000). "Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes", *Instituto de la Juventud-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS)*.

- Díaz-Aguado, M.J. (2001), "Convivencia, un enfoque práctico. Condiciones para mejorar la convivencia educativa", *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras*.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002), "Por una cultura de la convivencia democrática", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55-78.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003), "Mejorar la convivencia escolar para prevenir la violencia I y II". *Menores*, 2 y 3, 13-18 y 24-27.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005), "¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla?", *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Elzo, J. (1998), "La violencia escolar: ¿preocupación real o construcción mediática?", *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 8-14.
- Eron, L.D.; Huesmann, R.L.; Dubow, E.; Romanoff, R y Yarmel, P.W. (1987), "Childhood Aggression and Its Correlates over 22 Years", *Childhood Aggression and Violence*, New York, Plenum.
- Eslea, M. y Smith, P.K. (1998), "The Long Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary School", *Educational Research*, 40, 203-218.
- Espelage, D.L. (2003), "La intimidación en el comienzo de la adolescencia: la función del grupo social", *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, ED472185, 1-8.
- Espelage, D.; Holt, M.K. y Henkel, R.R. (2003), "Examination of Peer Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence", *Child Development*, 74, 205-220.
- Esteve, J.M. (2001), "El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea", *Fuentes*, 3, 45-60.
- Etxeberría, F. (2001), "Europa y violencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147-165.
- Etxeberría, F. (2001), "Violencia escolar", *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Farrington, D.P. (1993), "Understanding and Prevention Bullying", *Crime and Justice: A Review of Research*, 17, 351-458.
- Farrington, D.P. (2000), "Explaining and Preventing Crime: the Globalisation of Knowledge", *Criminology*, 38 (1), 1-24.
- Faye, M. (2003), "Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy", *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Fernández, M.R. y Palomero, J.E. (2001), "Para saber más sobre la violencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 179-203.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991), "Como te chives ya verás", *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fox, C.L. y Boulton, M.J. (2005), "The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions", *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 313-328.
- Fraile, E.; Maya, V. y Seisdedos, A. (2002), "El comportamiento del alumnado en los centros de Educación Secundaria de Salamanca", *Aula*, vol. 13.

- Frohse, C. (2004), "Konflikte lösen im Klassenrat. Praxisbericht aus der Grundschule". *Schulmanagement*, 1, 11-13.
- García, A. (2001), "La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 166-177.
- García, P.M. (2000), "¿Violencia en las aulas?", *Educación Hoy*, 74, 9-11.
- García, F. (2001), "Violencia y convivencia en la educación. Convivir y disfrutar: conflictos en el aula", *Acontecimiento*, 58, 29-32.
- Genta, M.L.; Menesini, E.; Fonza, A; Costabile, A. y Smith, P.K. (1996), "Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy", *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- González, J. y Criado, M.J. (2003), "Análisis e intervención en las conductas agresivas entre los escolares", *Revista de Ciencias de la Educación*, 193, 99-112.
- Halstead, M.; Bennett S. y Cunningham, W. (1993), "Measuring Coping in Adolescents: an Application of the Ways of Coping Checklist", *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (3), 337-344.
- Hanke, O. (2004), "Schulische Gewaltprävention. Konzepte und Massnahmen auf schulischer und ausserschulischer Ebene", *Schulmanagement*, 5, 28-33.
- Hawker, D. y Boulton, M. (2000), "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: a Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies", *Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hernández, T. (2002), "La violencia *bullying* en las relaciones de género entre escolares de Navarra", *Revista Internacional de Sociología*, 27, 3-103.
- Hinojo, F.J.; Aznar, I. y Fernández, F. (2004), "Grado de incidencia del maltrato entre compañeros en un centro educativo de Educación Primaria", *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 27-45.
- Hoover, J.H.; Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992), "Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA", *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hunter, S. y Boyle, J. (2004), "Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hunter, S. y Galloway, D. (2002), "Perceptions of Control in the Victims of School Bullying: the Importance of Early Intervention Classroom Influences on Bullying", *Educational Research*, 3 (44), 323-336.
- Hunter, S.; Boyle, J. y Warden, D. (2004), "Help Seeking Amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: the Influence of School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal and Emotion", *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Imhof, M. (2004), "Faustlos. Gewaltprävention durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen". *Schulmanagement*, 6, 19-21.
- Isernhagen, J., y Harris, S. (2003), "A Comparison of 9th and 10th Grade Boys and Girls Bullying Behaviours in Two States", *Journal of School Violence*, 2 (2), 67-80.

- Kalliotis, P. (2000), "Bullying as Special Case of Aggression", *School Psychology International*, 21 (1), 47-64.
- Kass, D.; Evans, P. y Shah, R. (2003), "Bullying Prevention is Crime Prevention. A Report by Fight Crime: Invest in Kids", *Office of Education Research and Improvement* (U.S. Department of Education), 1-25.
- Kreisler *et al.* (1997), "Book Review: School Social Behaviour Scale (SSBS)", *Journal of Psycho-educational Assessment*, 15, 182-190.
- Lindström, P. y Campart, M. (1997), "Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva", *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Lindström, P. y Campart, M. (1997a), "Brimades et violence dans les écoles suédoises". *Revue Française de Pédagogie*, 123, 79-91.
- Loscertales, F. (2001), "Violencia en las aulas: la visión del cine como espejo social", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 115-132.
- Lysack, C. y Kaufert, J. (1994), "Comparando los orígenes e ideologías del movimiento independiente y CBR", *International Journal of Rehabilitation Research*, 17 (3), 231-240.
- Lleó, R. (2001) "Violencia en ámbitos educativos", *Informes estadísticos 1, Sede Regional del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE)*, Buenos Aires.
- Luque, A. (1996), "Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la Educación Secundaria", *Apuntes de Psicología*, 47, 45-79.
- Mañú, J.M. (2003), "Violencia escolar: problemas de personalidad, aprendizaje y relación", *Hacer Familia*, 111, 39-46.
- Marsh, H. y O'Neil, R. (1984), "Self Description Questionnaire III (SDQ III): The Construct Validity of Multidimensional Self-concept Ratings by Late-Adolescents", *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Martín, E. (2001), "El fenómeno de la violencia", *Éxodo*, 57, 19-24.
- Martín, E; Fernández, I; Andrés, S.; del Barrio, C. y Echeita, G. (2003), "La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos", *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martínez, A. (2001), "La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación", *Innovación Educativa*, 11, 61-83.
- Martínez, E. (2001), "Violencia y convivencia en la educación. Los rostros de la violencia en el ámbito educativo", *Acontecimiento*, 58, 33-36.
- Martínez, M. (2000), "Un estudio sobre los distintos tipos de violencia entre iguales en las aulas", *Psicología Educativa*, 6 (2), 151-168.
- Martínez-Otero, V. (2001), "Convivencia escolar: problemas y soluciones", *Revista Complutense de Educación*, 1 (12), 295-318.
- Moreno, J.M. (1998), "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 18.
- Morillo, C. (2004), "Los violentos de cara a la pared", *Cambio* 16, 20-21.

- Morita, Y. (2001), "Violencia escolar: un problema mundial. El fracaso de los profesores karatekas", *El Correo de la UNESCO*, 2, 10-14.
- Morollón, M. (2001), "Para saber más", *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 101-105.
- Morrison, G.M.; Furlong, M.J. y Smith, G. (1994), "Factors Associated With the Experience of School Violence Among General Education, Leadership Class, Opportunity Class and Special Day Class Pupils", *Journal of Education and Treatment of Children*, 17, 356-369.
- Múgica, E. (2001), "Aún es tiempo de atajar la violencia escolar", *Trabajo Social Hoy. Trabajo social con Infancia y Adolescencia*, 52-61.
- Nabuzoka, D. (2003), "Experiences of Bullying-Related Behaviours by English and Zambian Pupils: a Comparative Study", *Educational Research*, 45 (1), 95-109.
- O' Moore, A.M. y Hillery, B. (1989), "Bullying in Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O' Moore, A.M.; Kirkham, C. y Smith, M. (1997), "Bullying Behaviour in Irish Schools: a Nationwide Study", *Irish Journal of Psychology* 18, 141-169.
- O' Moore, A.M. y Minton, S.J. (2004), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas. Los malos tratos entre escolares: la experiencia de Irlanda", *Aula de Innovación Educativa*, 132, 66-69.
- Oelze, H. (2004), "Kinder konflikfähig machen. Hilfen zum Umgang mit Gewalt an Schulen", *Schulmanagement*, 4, 36-37.
- Olweus, D. (1977), "Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings", *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1979), "Stability of aggressive reaction patterns in males: a review", *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (2001), "Bullying Prevention Program", *Prevention and Treatment*, 4 (1).
- Ortega, R. (1995), "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB", *Infancia y Sociedad*, 27 (28), 192-215.
- Ortega, R. (1997), "El Proyecto Sevilla Antiviolenencia: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1999), "Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia. El modelo Sevilla antiviolenencia escolar", *Revista Ensayos y Experiencias*, 35.
- Ortega, R. (2004), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas y prácticas europeas", *Innovación Educativa*, 132, 47-48.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001a), "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE)", *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001b), "La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La respuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.

- Ortega, R. y del Rey, R. (2001c), "Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Ortega, R.; del Rey, R. y Mora, J. (2001), "Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2004), "Construir la convivencia para prevenir la violencia", *Innovación Educativa*, 132, 70-74.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. y Justicia, F. y Benítez, J.I. (2001), "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR", *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Otero, G. (2001), "La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención", *Psicología Educativa*, 1 (7), 91-92.
- Palomero, J.E. (2002), "Informe sobre el X Congreso de Formación del Profesorado: La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 183-199.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001), "La violencia escolar: Un punto de vista global", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2002), "La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35.
- Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. y Angulo, J.C. (2002), "Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar", *Cultura y Educación*, 3 (14), 297-311.
- Pérez, F. (2001). "Violencia y convivencia en la educación. Educación violenta y educación integral", *Acontecimiento*, 58, 52-54.
- Pérez, A.I. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas", *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 9-16.
- Pinson, H. (2004), "Conflict, Violence and Militarization in Education", *British Journal of Sociology of Education*, 5 (25), 653-662.
- Revilla, J.C. (2002), "La violencia de los alumnos en los centros educativos", *Revista de Educación*, 329, 513-532.
- Richter, T. (2004), "Unvermeidbarer Teil des Lebens. Aktiver und kompetenter Umgang mit Konflikten", *Schulmanagement*, 1, 8-10.
- Rivers, I. (2001), "Retrospective Reports of School Bullying: Stability of Recall and its Implications for Research", *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Rodríguez, F.; Gutiérrez, C., Herrero J.; Cuesta, M.; Hernández, E.; Carbonero, P. y Jiménez, A. (2002), "Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia", *Aula Abierta*, 79, 139-153.
- Roland, E. y Galoway, D. (2002), "Classroom Influences on Bullying", *Educational Research*, 3 (44), 299-312.

- Roland, E. y Galloway, D. (2004), "Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying", *School Effectiveness and School Improvement*, 15, (3-4), 241-260.
- Rosales, C. (2003), "Normas y Culturas en la escuela: Cómo fomentar la convivencia", *Innovación Educativa*, 13, 11-24.
- Rothland, M. (2003), "Magister magistri lupus? «Mobbing» am Arbeitsplatz Schule", *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (49), 235-253.
- Ruiz, M. (2002), "La competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vías de desarrollo", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 169-182.
- Salmivalli, C. (2002), "Is There an Age Decline in Victimization by Peers at School?", *Educational Research*, 3 (44), 269-312.
- Salomäki, U. (2004) "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas. Un modelo global para afrontar la violencia escolar", *Aula de Innovación Educativa*, 132, 53-56.
- Schäfer *et al.* (2002), "Lonely in the Crowd: Bullying from the Retrospect", *British Journal of Developmental Psychology*.
- Schäfer, M. y Korn, S. (2004), "Mobbing in der Schule", Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.). *Kinderreport Deutschland*, München, Kopaed.
- Shaffer, M. (2005), "Acoso escolar", *Mente y Cerebro*, 11, 21-23.
- Smith, P.K. y Myron-Wilson, R. (1998), "Parenting and School Bullying", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3), 405-417.
- Smith, P.K.; Cowie, H. y Olafsson, R.F. y Liefhoghe, A.P.D. con otros diecisiete autores (2002), "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P.K.; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P. y Chauhan, P. (2004), "Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 565-581.
- Smith, P.K. y Ortega, R. (2004), "Maltrato y violencia escolar en Europa. Entrevista al Pr. P.K. Smith", *Innovación Educativa*, 132, 49-52.
- Soriano, L. y Granizo, L. (2003), "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Sutton, J; Smith, P. y Swettenham, J. (1999), "Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation", *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 435-449.
- Trianes, M.V.; Sánchez, A. y Muñoz, Á. (2001), "Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Unnever, J. y Cornell, D. (2003), "The Culture of Bullying in Middle School", *Journal of School Violence*, 2 (2), 5-27.
- Van der Meulen, K.; Soriano, L.; Granizo, L.; del Barrio, C.; Korn, S. y Schäfer, M. (2003), "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.

- Vidal, LL. (2003), "Fundamentos teóricos del día escolar de la No Violencia y la Paz (DENIP). Educación XXI", *Revista de la Facultad de Educación*, 6, 45-67.
- Vinuesa, J.M. (2001), "Violencia y convivencia en la educación. La crisis de la autoridad en la educación", *Acontecimiento*, 58, 47-51.
- VV.AA. (2001), "Violencia y convivencia en la educación", *Acontecimiento*, 58, 28-68.
- VV.AA. (2004), "Grado de incidencia del maltrato entre compañeros en un centro educativo de Educación Primaria", *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 27-45.
- VV.AA. (2004), "Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas europeas", *Aula de Innovación Educativa*, 132 (13), 47-74.
- VV.AA. (2007), "Observatorios de convivencia: análisis comparativo", *Cuadernos de Pedagogía*, 368.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993), "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools", *Educational Research*, 35 (1), 3-25.
- Wild, L.; Flisher, A.; Bhana, A. y Lombard, C. (2004), "Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1454-1467.
- Winter, C. (2004), "Auf dem Weg in die Selbständigkeit", *Schulmanagement*, 5, 28-30.
- Yoneyama, S. y Naito, A. (2003), "Problems with the Paradigm: the School as a Factor in Understanding Bullying (with Special Reference to Japan)", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 315-330.
- Zabalza, M.A. (2002), "Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zategui, N.; Otaduy, M. y Irigoyen, M.; Quintana, G. (2006), "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual", *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 45.

II. Libros

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis.
- Andrés, S. (2007), *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: Evaluación de una intervención*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Avilés, J.M. (2006), *Bullying: el maltrato entre iguales*, Salamanca, Amaru.
- Baldry, A. (2004), *Il Bullismo: un approccio psicosociale*, Milano, Carlo Amore Ed.
- Beane, A. (2006), *Bullying: Aulas libres de acoso*, Barcelona, Graó.
- Bruner, J.S. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Byrne, B. (1987), *A Study of the Incidence and Nature of Bullies and Whipping Boys (Victims) in a Dublin City Post-Primary School*, Dublin, Trinity College. Documento inédito.

- Cairns, E. y Cammock, T. (1989), *The 20-Item Matching Familiar Figures Test: Technical data*, Manuscrito no publicado.
- Cerezo, F. (2000/2002), *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*, Madrid, Albor-Cohs.
- Cowie, H. y Hudson, N. (2005), *Peer Support: a Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying*, Guildford, University of Surrey, NAPCE.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996), *Peer Counselling in Schools*, London, David Fulton Publishers.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000), *Peer Support in Action*, London, Sage.
- Creemers, B. y Reezigt, G., "The role of school and classroom climate in Elementary School" en Freiberg, H.J. (1999), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Londres, Falmer Press.
- Debarbieux, E., "Scientists, politicians and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in schools?" en Debarbieux, E. y Blaya, C. (Eds) (2001), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, Issy-les-Molineaux, ESF.
- Defrance, B. (2005), *Disciplina en la escuela*, Madrid, MEC-Morata.
- De la Fuente, J. (1999), *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*, Bilbao, Desclée de Bouwer.
- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw Hill.
- Ekman, K. (1977), *Skolmobbing (Bullying in Schools)*, Abo, Abo Academi University. Tesis de maestría.
- Elzo, J. (2006), *Los jóvenes y la felicidad. ¿Dónde la buscan? ¿Dónde la encuentran?*, Madrid, PPC.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995), *Adolescence and delinquency*, Oxford, Blackwell.
- Eron, L.; Huesmann, R.; Dubow, E.; Romanoff, R. y Yarmel, P. (1987), *Childhood Aggression and its Correlates over 22 Years*, New York, Plenum.
- Fauré, E. (1972), *Aprender a ser*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria.
- Fernández, I. (1999), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea.
- Fernández, I., "¿Qué entendemos por disrupción?" en Fernández, I. (coord.) (2001), *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona, CIS-SPRAXIS.
- Fonzi, A. (1997), *Il Bullismo in Italia. Il fenómeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia, Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze, Giunti.
- Fonzi, A., Menesini, E., Giannetti, E. y Ciucci, E. (1997), *Progetto integrato d'area Comuni della Versilia L.R: 41/93 (PIA) "Prevenzione del disagio scolastico e sociale attraverso la conoscenza del fenomeno sul territorio e la sperimentazione di alcune strategie di intervento"*, Dipartimento di Psicologia Generale dei Processi di Sviluppo e Socializzazione - Università degli Studi di Firenze.

- Freiberg, H.J. (1999), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Londres, Falmer Press.
- Funes, J. (1995), *La violència y els violents*, Barcelona, Edicions de la Magrana
- García, F. y Musitu, G. (1999), *Autoconcepto Forma 5*, Madrid, TEA.
- Gimeno, J. (1998), *Poderes inestables en Educación*, Madrid, Morata.
- Gómez, J. (2004), *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Madrid, Catarata.
- Hayden, C. y Blaya, C., "Violent and aggressive behaviour in English schools" en Debarbieux, E.; Blaya, C. (eds) (2001), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, Issy-les-Molineaux, ESF.
- Heinemann, P.P. (1972), *Mobbing-Gruppvald blant barn och vuxna*, Stockholm, Natur och Kultur.
- Hernández, T. y Casares, A. (2007), *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*, Navarra, Instituto Navarro de la Mujer.
- Jäger, T.; Bradley, C. y Rasmussen, M. (2003), *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Johnstone, M. y Munn P.; Edwards L. (1993), *Action Against Bullying*, Edinburgh, SCRE.
- Koivisto, M. (1999), *The Possibilities for Schools to Reduce and Prevent Bullying: a Longitudinal Study of School Bullying in the Comprehensive Schools of Kempele During the Period 1990-1998* (Project report), Oslo, Oslo University.
- Lazzarin, M.G. y Zambianchi, E. (2004), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, F. Angeli.
- Lederach, J.P. (2000), *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- Marchesi, A. (2004), *Qué será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza.
- Mellor, A. (1990), *Bullying in Scottish Secondary Schools*, Edinburgh, Scottish Council Research in Education.
- Menesini, E. y Smorti, A. (1997), *Il Bullismo in Italia. Strategie di intervento scolastico*, Florencia, A. Fonzi Ed.
- Mitchel, J. y O'Moore, A.M. (1988), *In Report of the European Teachers' Seminar on Bullying in Schools*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2001), *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*, Argentina, Aique.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. (2001), *Familia y Adolescencia*, Madrid, Síntesis.
- Olson, H. (ed.), *Family inventories: inventories used in a national survey of families across the family life cycle*, St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere.

- Olweus, D. (1986), *The Olweus Bullie/Victim Questionnaire*, Bergen, University of Bergen.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, New York, Blackwell.
- Olweus, D. (1996), *The Revised Olweus Bullie/Victim Questionnaire*, Bergen, Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Olweus, D., *Sweden*, en Smith, P.K. et al. (eds.) (1999), *The nature of school Bullying. A cross-national perspective* (pp. 1-27), Londres, Routledge.
- Olweus, D. y Limber, S. (1999), *Blueprints for Violence Prevention: Bullying Prevention Program*, Colorado, USA, Institute of Behavioural Science of Colorado.
- Ortega, R. y Mora, J.: (1995), *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. (1998), *Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora, J. (2001), *Violencia escolar. Mito y realidad*, Sevilla, Mergablum.
- Ortega, R. (2008), *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*, Madrid, CIDE (MEPSyD).
- Pedersen, J.R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*, Aarhus, Aarhus Universitet.
- Piggrós, A. y Dussel, I. (1999), *En los límites de la Educación. Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Pikas, A. (1975), *Sa stoppar vi mobbning! (How to counter bullying)*, Lund, Sweden, Berlingska.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006), *Test AVE, Acoso y violencia escolar*, Madrid, TEA.
- Prior, F. y Walraven, G. (1999), *Sociale competentie: zelf leren. Bestellen kan via Publicaties op de APS-Webseite*, Utrecht, Uitgeverij is Sardes.
- Ramírez, S. (2006), *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*, Granada, Universidad de Granada. Tesis defendida en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Rigby, K. (1998), *Bullying in Schools and what to Do About it*, London, Jessica Kingsley.
- Roland, E. (1995), *Elevkollektivet*, Oslo, Rebell forlag.
- Rubini, M. y Pombeni, M. (1992), *Cuestionario de conductas delictivas*, Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Mimeo.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2000), *Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: seurantatutkimuksen ensimmäinen el vaihe (Reducción del bullying mediante el entrenamiento del profesor: la primera fase de un estudio longitudinal)*, Helsinki, A 11.
- Shaffer, D. R. (2000), *Social and personality development*, Belmont, CA, Wadsworth.
- Sharp, S. y Smith, P. (1994), *Tackling Bullying in Your School*, London, Routledge.
- Smith, P. (1994), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge.

- Smith, P. (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, London, Routledge.
- Smith, P.; Morita, Y.; Junger-Tas, J. y Olweus, D. (1999), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*, London, Routledge.
- Souto, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989), *Bullying in the Junior School*, Trestham Books.
- Tattum, D. y Herbert, G. (1997), *Bullying: Home, School and Community*, London, David Fulton Publishers.
- Tattum, D. y Lane, D. (1989), *Bullying in School Stoke-on-Trem*, Trestham Books.
- Thompson, D.; Arora, T. y Sharp, S. (2002), *Bullying: Effective Strategies for Long-Term Improvement*, Londres, RoutledgeFalmer.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003), *Convivencia y disciplina en la escuela*, Madrid, Alianza.
- Trianes, M. (2000), *La violencia en el contexto escolar*, Málaga, Aljibe.
- Uruñuela (2006), *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*, http://convivencia.mec.es/congreso_200603/
- Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G., "Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula" en Roland, E. y Munthe, E. (eds) (1989), *Bullying: An International Perspective*, Londres, David Fulton, 35-52.

III. Informes

- Buidin, G.; Petit, S; Galand, B. Philippot, P. y Born, M. (2000), *Violences a l'école: enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique*, Liège, Université Catholique Louvain-La Neuve (UCL).
- Consejo Escolar de Canarias (2003), *La construcción de valores desde la familia y la escuela. Un estudio de los valores en Canarias*, La Laguna.
- Defensor del Pueblo (2000), *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, elaborado por Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Hierro, L.; Fernández, I.; Gutiérrez, H. y Ochaíta, E. por encargo del Comité Español de UNICEF, Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006), *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, elaborado por Del Barrio, C.; Espinosa, M.A.; Martín, E.; Ochaíta, E.; Barrios, A.; de Dios, M.J.; Gutiérrez, H.; Montero, I. con la colaboración del Comité Español de UNICEF, Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Gómez, C. (coord.) (2006), *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en centros aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socio-educativa*, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- González, J.L. (dir.) (2006), *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*, Consejería de Educación de Cantabria.

- Iguaz, E. (dir.) (2005), *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*, Granada, Consejo Escolar de Andalucía.
- Informe Extraordinario al Parlamento Vasco (2006), *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Martín, E.; Lukas, M.J.; Etxeberria, K.; Marchesi, A.; Pérez, E.M.; Martín, A. y Álvarez, N.) y el Ararteko (Lamarca, I.; Hernández, J.; López, F.; Martínez-Acha, V.; Barceló, F.; Francisco, S.; Llano, I.; Oca, N. y Pagola, N.), Edita el Ararteko.
- Inspección General y Evaluación (2001 y 2003), *Política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura para hacer frente a la conflictividad en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria*, Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. y Díaz, T. (2006), *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*, Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. y Pérez, F. (2007), *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia* (2007), Valencia, Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana.
- Observatorio Autonómico para la Convivencia Escolar en los centros educativos (2006), *La convivencia escolar en las Islas Baleares. Educación Secundaria Obligatoria*.
- Pérez, A. (2005), *Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos (2000-2003)*, Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006) *Estudios Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ponferrada, M.; Villà, R.; Miró, M.; Carrasco, S. y Gómez-Granell, C. (2006), *Convivència i conflictes als centres educatius*, Barcelona, Defensor del Pueblo de Cataluña.
- Rodríguez, X. (2005), *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*, Colección Evaluación e Investigación Educativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Sáez, T.; Calvo, J.; Fernández, F. y Silván, A. (2005), *El Acoso Escolar en los centros educativos de la Rioja (2004/05)*, Dirección General de Educación de la Comunidad de La Rioja.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005), *Violencia entre compañeros en la escuela*, Madrid, Centro Reina Sofía.
- Vettenburg, N. (1999), "Violence in Schools, Awareness-Raising, Prevention, Penalties", Strasbourg, Council of Europe Publishing (General Report).
- Vettenburg, N. y Huybregts, I. (2001), *Geweld op school. Onveiligheidsgevoelens*, Leuven, Katholieke Universit at Leuven, Onderzoeksgroep (Eindrapport)

- VV.AA. (2001), *La Convivencia escolar: un problema actual*, Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO.
- VV.AA. (1996), *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Ediciones UNESCO – 96/WS/9(S).
- Walker, A. (1989), *A study of the teaching of interpersonal problem-solving skills in primary and secondary schools in Europe*, Council of Europe Publishing (General Report).
- Zabalza, M.A. (1999), *Informe La Convivencia en los centros escolares de Galicia. Cursos 96-97, 97-98*, Santiago de Compostela, Consejo Escolar de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- La convivencia en los centros docentes de Castilla y León. Información derivada del tratamiento de los datos proporcionados por los centros educativos curso escolar 2006-2007*, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Convivencia escolar en Castilla-La Mancha. Situación y propuestas de actuación* (2007), Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- La convivencia en los centros escolares como factor de calidad* (2001), Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- La Educación para la Convivencia y la Paz en los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (2003), Instituto de Evaluación e Investigación Educativas del País Vasco.
- El maltrato entre iguales: "Bullying" en Euskadi* (2004/05), Instituto de Evaluación e Investigación Educativas del País Vasco.

IV. Investigaciones financiadas desde el CIDE

- Arce, R. (2005), *Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención*, Madrid, CIDE (MEC).
- Arrieta, J. (1996), *Y tú... ¿Cómo lo ves? Educación para la paz y el desarrollo en la ESO*, Madrid, CIDE (MEC).
- Callejo, M. (1996), *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*, Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Colectivo Amani (Gómez, J.) (2004), *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Madrid, Catarata-CIDE-FETE-UGT, Nº 2.
- De Dicastillo, N. (2005), *Competencia social y educación cívica*, Madrid, CIDE (MEC).
- Díaz-Aguado, M.J. (1986), *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*, Madrid, CIDE (MEC).
- Díaz-Aguado, M.J. (1988), *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psico-educativa*, Madrid, CIDE (MEC).

- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1991), *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, Madrid, CIDE (MEC).
- Díaz-Aguado, M.J. (1992), *Educación y desarrollo de la tolerancia: programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*, Dirección General de Renovación Pedagógica (MEC).
- Feito, R. (1989), *Alumnos anti-escuela. Un análisis cualitativo del abandono y rechazo escolares*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Fernández, S. (2000), *La Pedagogía adaptativa como respuesta compensadora, eficaz y de calidad en la atención a la diversidad del alumnado en escuelas urbanas. Programa PAD*. Madrid, CIDE (MEC), Memoria de investigación.
- Fernández, F. (Coord.) (2005), *Prevención del maltrato entre compañeros a través de la inhibición de la impulsividad cognitiva: diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto*, Madrid, CIDE (MEC).
- Gago, F. (2005), *La dirección pedagógica de los IES Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*, Madrid, CIDE (MEC).
- Garaigordobil, M. (1994), *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de segundo ciclo de educación primaria*, Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. (2003), *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*, Madrid, CIDE (MEC).
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. (2007), *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Colección Investigamos, Madrid, CIDE (MEC).
- García de Cortázar, M. (1998), *Los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid, CIDE (MEC), Resumen de Memoria de Investigación.
- García, J. (2006), *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Madrid, CIDE (MEC).
- García, B. (1985), *El rechazo escolar: aspectos de personalidad y motivación*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Garrido, V. (2001), *Un programa de prevención del fracaso escolar y la des-adaptación social en el aula*, Madrid, CIDE (MEC).
- Gil et al. (1995), *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid, CIDE (MEC).
- Gordillo, M. (1996), *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg. Estudio comparativo y longitudinal*, Madrid, CIDE (MEC).
- Hernández, S. y Sancho J. (2005), *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos*, Madrid, CIDE (MEC).

- Ibáñez, G. y Sarriá, E. (2002), *Aprendiendo a convivir*, Madrid, CIDE (MEC).
- López, F. (1989), *Conducta prosocial e intervención educativa*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Luis, A. (2003), *La formación social de los ciudadanos críticos*, Madrid, CIDE (MEC).
- Martín, M. (1998), *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid, CIDE (MEC).
- Martín, M.J. (2005), *Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal*, Madrid, CIDE (MEC).
- Martín-Moreno, Q. (1998), *Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Méndez, A. (2004), *La piel del alma, una reflexión sobre la discriminación y el racismo*, Madrid, CIDE (MEC).
- Monjas, M. y González, P. (1998), *Las habilidades sociales en el currículo de un centro de Educación Infantil y Primaria*, Madrid, CIDE (MEC).
- Montoya, M. y Salguero, J.M. (2004), *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*, Madrid, CIDE (MEC) / Instituto de la Mujer.
- Moraleda, M. (1997), *Elaboración de un programa educativo para la promoción de la competencia social en los alumnos de Educación Secundaria*, Madrid, CIDE (MEC).
- Musitu, G. (1985a), *La agresividad en el contexto familiar y escolar (agresividad manifiesta, inhibida y recibida)*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Musitu, G. (1985b), *La agresividad en el contexto familiar y escolar. (Disciplina familiar, autoestima y variables escolares)*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Ortega, R. (2008) *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid, CIDE (MEPSyD).
- Martín, Q. (1998), *Participación de la Comunidad en los Centros Docentes*, Madrid, CIDE, (MEC).
- Sabucedo, J. (1984), *Determinantes de las actitudes democráticas en alumnos de Preescolar y E.G.B.*, Madrid, CIDE (MEC)
- San Fabián, J.L. (1997), *La experiencia participativa de los estudiantes (12-18 años) en el ámbito escolar: memoria final*. Madrid, CIDE (MEC), Documento inédito.
- Sánchez, S.; Mesa, M. (1998), *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*, Madrid, CIDE (MEC).

V. Congresos

- Blaya, C. (2007), "Perspectivas europeas: el papel de los observatorios", Actas del *Foro para la Convivencia* del Consejo Escolar de Madrid, Madrid, 30-31 de enero de 2007.

- Carbonell, J.L. (2005), "Mecanismos legales de resolución de conflictos desde el ámbito educativo", *Primeras Jornadas de Menores en edad escolar: Conflictos y Oportunidades*, Palma de Mallorca, 10-12 de noviembre de 2005.
- Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2004), "Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares", *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Almería del 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004.
- De la Fuente, J. (2003), "Un enfoque de autorregulación en la Educación en Valores: Teoría y práctica", *Congreso Estatal de Educación en Valores*, Guadalajara (México), 2003. Manuscrito sin publicar.
- Etxeberria, F.; Esteve, J. M.; y Jordán, J. A. (2001), "La escuela y la crisis social. Conflicto, violencia y educación", *Actas del XX Seminario Interuniversitario de la Teoría de la Educación*, Murcia, 2001.
- García, P. (2007), "Violencia entre iguales: Violencia escolar / bandas juveniles", *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Violencia Juvenil: Responsabilidad Individual y Social*, Madrid, 18-19 de enero de 2007.
- Llabrés, J. (2007), "Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de las Illes Balears", *Actas del Foro para la Convivencia*, Madrid, 30-31 de enero de 2007.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Singer, M.; Smith, P.; Menesini, E. y Pereira, B. (1999), "Exploring the bullying problem through questionnaires", Paper presented at the *IX European Conference on Developmental Psychology*, Spetses, Grecia, 1-5 septiembre, p. 187.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Singer, M.; Smith, P.; Menesini, E. y Pereira, B. (1999), "Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying", presentado en el *V Encuentro del Proyecto TMR*, Munich, diciembre.
- Ortega, R. (2000), "A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing to Problems of Violence in European Compulsory Schools", *VI Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa, 2000.
- Pereira, B.; Mendoca, D. y Neto, C.; Almeida, A.; Valente, L.; Smith, P.K. (1996), "Facts and Figures of the First Survey on Bullying in Portuguese Schools", *European Conference on Educational Research*, Sevilla, 1996.
- Smith, P.K. (2006), "Intimidación: un reto para la convivencia escolar. El acoso escolar un reto para la Convivencia en el Centro", *II Congreso Virtual de Educación en Valores*, Zaragoza, 2006.

ANEXOS

I. Sitios web de Consejerías y Departamentos de Educación y portales web de Educación de las Comunidades Autónomas

Andalucía

<http://www.juntadeandalucia.es>

Aragón

<http://portal.aragob.es>

<http://www.educaragon.org>

Principado de Asturias

<http://www.asturias.es>

<http://www.educastur.es>

Islas Baleares

<http://educacioicultura.caib.es/>

<http://weib.caib.es>

Canarias

<http://www.gobiernodecanarias.es>

<http://www.educa.rcanarias.es>

Cantabria

<http://www.gobcantabria.es>

<http://www.educantabria.es>

Castilla-La Mancha

<http://www.jccm.es>

<http://www.educa.jccm.es/>

Castilla y León

<http://www.jcyl.es>

<http://www.educa.jcyl.es>

Cataluña

<http://www.gencat.net>

<http://www.edu365.cat>

Comunidad Valenciana

<http://www.gva.es>

<http://www.cult.gva.es> *Extremadura*

<http://www.juntaex.es>

<http://www.educarex.es>

Galicia

<http://www.xunta.es>

<http://www.edu.xunta.es>

La Rioja

<http://www.larioja.org>

<http://www.educarioja.org>

Madrid

<http://www.madrid.org>

<http://www.educa.madrid.org>

Región de Murcia

<http://www.carm.es>

<http://www.educarm.es>

Navarra

<http://www.navarra.es>

<http://pnte.cfnavarra.es>

País Vasco

<http://www.euskadi.net>

<http://www.hezkunza.ejgv.euskadi.net>

Ciudad Autónoma de Ceuta

<http://www.ceuta.es>

Ciudad Autónoma de Melilla

<http://www.mec.es/dp/melilla>

II. Centros e Investigadores de la Acción CONNECT

Alemania

- P1. Dr Mechthild Schäfer
Institut für Pädagogische Psychologie und
Empirische Pädagogik der Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München
vemail: schaef@edupsy.uni-muenchen.de
- P2. Ms Angela Schmidt
Chair of parents-representatives in schools
Am Weißenhof 22, 70191 Stuttgart

Austria

- P1. Professor Christiane Spiel
Centre of Educational Psychology and Evaluation
Department of Psychology
University of Vienna
Universitaetsstrasse 7, A-1010 Vienna
email: christiane.spiel@univie.ac.at
- P2. Dr Heinz Gruber
Federal Ministry of Education and Cultural Affairs
Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
email: heinz.gruber@bmuk.gv.at

Bélgica

- P1. Dr Nicole Vettenburg
Research Group on Juvenile Criminology
Catholic University
Leuven, Hooverplein 10, B-3000 Leuven
email: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be
- P2. Ms Monique D'Aes
Centrum voor Nascholing GO
B-1090 Jette
email: admin@gonas.be moni.daes@skynet.be

Dinamarca

- P1. Mr Erik Platz
Odense Socialpædagogiske Seminarium
Rømersvej 3, DK-5200 Odense V
email: erik.platz@odensespsem.dk
- P2. Mr Ebbe Ebbesen
Noerregade 72, DK-5620 Glamsbjerg
email: ubbebsen@post11.tele.dk

España

- P1. Profesora Rosario Ortega
Universidad de Sevilla
C/ Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
email: ortega@cica.es
- P2. Dra. Isabel Fernández García
I.E.S. Pradolongo
Albardin 6, Madrid 28026
email: isabel055@hotmail.com

Finlandia

- P1. Professor Kaj Björkqvist
Åbo Akademi
Department of Developmental Psychology
PO Box 311, FIN-65101 Vasa
email: kbjorkqv@abo.fi
- P2. Ms Elsi Veijola
Ministry of Education
Department of Education and Science Policy
PO Box 293, FIN-00171 Helsinki
email: elsi.veijola@minedu.fi

Francia

- P1. Professor Eric Debarbieux
Observatoire Europeen de la Violence Scolaire
Departement des Sciences de L'Éducation
Université Victor Segalen
3ter, Place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedec
email: debarb@infonie.fr Debarberic@aol.com
- P2. Mr Daniel Vidal
Principal, Collège Pablo Neruda
BP.151, 33130 Bègles
email: vidal.ayter@caramail.com

Gran Bretaña

- P1. Professor Helen Cowie
School of Psychology and Counselling
University of Surrey Roehampton, Whitelands College
West Hill, London SW15 3SN
email: h.cowie@roehampton.ac.uk
- P2. Dr. Sonia Sharp
Education Department
Birmingham City Council, Council House Extension
Margaret Street, Birmingham B3 3BU
email: sonia_sharp@birmingham.gov.uk

Grecia

- P1. Dra Maria Doanidou
Moraitis School
A Papanastasiou & AG Dimitriou St
154 52 Psihico, Athens
email: admin@moraitis.edu.gr
- P2. Dra Lena Pateraki
Deree College
Agia Paraskevi, Athens
email: apate@tee.gr

Islandia

- P1. Dr Ragnar Fridrik Olafsson
Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála
Sudurgata 39, 101 Reykjavík
email: rfo@rum.is
- P2. Mr Guðjón Ólafsson
Paedagogical-Psychological Services
Skolaskrifstofa Hafnarfjardar
Strandgata 31, 220 Hafnardsfjardur
email: GuðjonO@hafnarfjordur.is

Irlanda

- P1. Professor Mona O'Moore
Anti-Bullying Centre
Department of Education, Trinity College
University of Dublin, Dublin 2
email: momoore@tcd.ie astridmona@tinet.ie
- P2. Ms Sally Bonner
Donegal Education Centre
Milltown, Donegal Town
email: dglec@eircom.net
- Mr Stephen James Minton
"Pathways Through Education"
40-41 Lower Sean McDermot Street
Dublin 1
email: sjminton@hotmail.com

Italia

- P1. Dr Ersilia Menesini
Universita degli studi di Firenze
Dipartimento di Psicologia
Via S. Niccolò 93, 50125 Firenze
email: ersilia.menesini@tin.it
- P2. Dr Renato Anoe
Sovrintendenza scolastica regionale del Veneto
Calle dei Miracoli 6071, 30131 Venezia
email: anoe@inwind.it renato.anoe@virgilio.it

Luxemburgo

- P1. Professor Georges Steffgen
Centre Universitaire de Luxembourg
Département des Lettres et des Sciences Humaines
Section de Psychologie
162 a, avenue de la Faiencerie, L-1511 Luxembourg
email: georges.steffgen@ci.educ.lu
- P2. Dra Claire Russon
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires
280 route de Longwy, L-1940 Luxembourg
email: claire.friedel@cpos.educ.lu

Noruega

- P1. Dr Erling Roland
Center for Behavioural Research
Stavanger University College
PO Box 2557, N-4091 Stavanger
email: erling.roland@saf.his.no

- P2. Mr Gunnar Mandt
Ministry of Education
research and Church affairs
PO Box 8119 Dep, N-0032 Oslo
email: gunnar.mandt@kuf.dep.no

Países Bajos

- P1. Mr Guido Walraven
SARDES
St Jacobsstraat 63, 3511 BP Utrecht
email: g.walraven@sardes.nl
- P2. Dr Frits Prior
Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO)
Postbox 95518, 2508 CE Den Haag
email: f.prior@aps.nl

Portugal

- P1. Dr João Sebastião
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
Avenida das Forças Armadas
Edº ISCTE, 1649-026 Lisboa
email: joao.sebastiao@netcabo.pt
- P2. Professor Ana Almeida
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho
Avenida Central 100, 4710 Braga
email: aalmeida@iec.uminho.pt

Suecia

- P1. Mr Robert Svensson / Mr Jan Ahlberg
National Council for Crime Prevention
PO Box 1386, SE- 111 93 Stockholm
email: Robert.Svensson@bra.se
- P2. Ms Mona Bergman
National Agency for Education
S- 106 20 Stockholm
email: mona.bergman@skolverket.se

III. Centros e investigadores del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar

Observatorio Europeo de la Violencia Escolar
3, ter Place de la Victoire
33800 - Bordeaux France

Secretaría:
Khadija Révolte
Tél. / Fax: +33 (0)5 57 57 19 58
Correo electrónico: obsviolence@aol.com

EQUIPOS COLABORADORES

Alemania
Pr. Walter Funk
Institut Für Emprirische Soziologie
Marienstrasse 2/IV
D-90402 Nürnberg — Deutschland

Gran Bretaña
Dra. Carol Hayden
Instituto de Estudio en Criminología
Social Services Research Unit.
University of Portsmouth.
St George's Building,
141, High Street, Portsmouth
PO1 2HY — England.

Pra. Helen Cowie
UK Observatory for the Promotion of Non-Violence
University of Surrey Roehampton London
West Hill, London SW15 3SN.

Australia
Pr. Brenda Morisson
Research School of Social Sciences
Australian National University,
Canberra, Australian Capital Territory,
Australia 0200

Canadá
Pr. Égide Royer, Pr. Laurier Fortin
Canadian Network on School Violence Prevention
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval – Québec G1K7P4
Canada
<http://www.preventionviolence.ca/>

España

Pra. Rosario Ortega
Departamento de Psicología Educativa y del Desarrollo
Universidad de Sevilla.
San Francisco Javier s/n
41005 Sevilla - España

Grecia

Pr. Artinopoulou Vassiliki
Panteion University of Social and Political Sciences
136 Syngrou Avenue
176 71 Athens — Greece

Francia

Alain Baudrit Larsef
Universite Bordeaux 2,
Departamento de Ciencias de la Educación
3 ter Place de la Victoire
33076 Bordeaux Cedex France

Laurence Bergugnat-Janot
Catherine Blaya-Debardieux
Jean-François Bruneaud
Jean-Luc Chabanne
Johanna Dagorn
Eric Debarbieux
Magdalena Kohout
Benjamin Moignard
Yves Montoya
Stéphanie Rubi

Italia

Pr. Franco Prina
Universidad de Torino.
Via S. Ottavio
10124 Torino — Italia.

Dra. Maria Teresa Vacatello
Centro di Ricerca e Promozione Interventi per la Prevenzione del Disagio
Via Chiaravagna 16/16 a/ 16153 Génova, Italia

Japón

Pr. Yohji Morita
Universidad de Osaka
1-6 Yamada-Oka, Suit
Osaka 565-0871 - Japón

México

Pr. Alfredo Furlan
Universidad Nacional Autónoma de México
Torre 2 de Humanidades, Piso 9 y 10
Ciudad-Universitaria
04510. D.F. México

Suecia

Dra. Martina Campart
Malmö University, School of Health and Society
Dept. of Social Work
SE-20506 Malmö, Sweden

IV. Centros e investigadores del Programa VISIONARY Y VISIONARIES-NET

FASE 1: PROYECTO VISIONARY (2000-2003)

Alemania

Center for Educational Research, Universidad de Koblenz-Landau
URL: <http://www.zepf.uni-landau.de/>
Thomas Jäger Email: jaegerth@zepf.uni-landau.de
Reinhold S. Jäger Email: jaeger@zepf.uni-landau.de
Lars Balzer Email: balzer@.uni-landau.de
Antje Lind Email: lind1711@uni-landau.de
André Pilatus Email: pilatus@zepf.uni-landau.de
Urban Lissmann Email: lissmann@zepf.uni-landau.de

Dinamarca

Vordingborg Seminarium
URL: <http://www.cvusyd.dk/>
Flemming Runing Email: fr@udd2.vordingbsem.dk
Malene Rasmussen Email: mr@udd2.vordingbsem.dk
Ole Thomsen Email: ot@udd2.vordingbsem.dk
Jan Olsen Email: ol@udd2.vordingbsem.dk
Gert Fosgerau Email: gf@adm.vordingbsem.dk

Finlandia

Centre for Ethnic Studies, Universidad de Joensuu
URL: <http://www.joensuu.fi/>
Robert Arpo Email: arpo@joyx.joensuu.fi
Pirkko Pitkänen Email: pirkko.pitkanen@joensuu.fi
Lea Kervinen Email: lea.kervinen@joensuu.fi
Päivi Atjonen Email: paivi.atjonen@joensuu.fi

Portugal

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa,

URL: <http://www.fpce.ul.pt/home/>

João Amado Email: silvamoto@clix.pt

Isabel Freire Email: isafrei@mail.pt

Fernando Costa Email: f.costa@fpce.ul.pt

Paulo Goncales Email: pal_soft@hotmail.com

Gran Bretaña

Learning Technology Research Institute, University of North London, UK

URL: <http://www.londonmet.ac.uk/ltri/>

Andrew Ravenscroft Email: a.ravenscroft@unl.ac.uk

Claire Bradley Email: c.bradley@unl.ac.uk

Mike Davis Email: mike.davis@unl.ac.uk

Anna Hutchinson Email: anna@hutchinson.tc

Janice Smith Email: Janice.Smith@lon.ac.uk

Fase 2: Proyecto VISIONARIES-NET (2004-2006)

Alemania

Center for Educational Research, Universidad de Koblenz-Landau

URL: <http://www.zepf.uni-landau.de/>

Thomas Jäger E-mail: jaegerth@zepf.uni-landau.de

Urban Lissmann Email: lissmann@zepf.uni-landau.de

André Pilatus E-mail: pilatus@zepf.uni-landau.de

Reinhold S. Jäger Email: jaeger@zepf.uni-landau.de

España

Universidad de Córdoba,

URL: <http://www.uco.es/>

Rosario Ortega Ruiz E-Mail: ed1orrur@uco.es

Joaquín Mora Merchán E-mail: merchan@us.es

Francia

European Forum for Urban Safety

URL: <http://www.urbansecurity.org/>

Elizabeth Johnston E-mail: johnston@urbansecurity.org

Agnès Pradet E-mail: pradet@urbansecurity.org

Rumania

Concept Foundation, Romania

URL: <http://www.concept.ro/>

Oana Mateescu E-mail: omateescu@concept.ro

Gabriela Buleu E-mail: gbuleu@concept.ro

V. Páginas web y portales de internet

Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI)

URL: http://www.coe.int/t/E/human_rights/ecri/

Página del Consejo de Europa con información acerca de los programas contra la violencia de distintos países de la UE, temas, publicaciones, eventos, archivos, así como las propias iniciativas de la ECRI.

Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela

URL: <http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/index.html>

Muestra las iniciativas de los países europeos miembros de la Acción CONNECT propuestas en las principales ponencias de esta Conferencia para detectar y terminar con los abusos a compañeros en las aulas.

Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en Relación con la Libertad de Religión y de Convicciones, la Tolerancia y la No Discriminación

URL: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu2/7/b/cfedu-home_sp.html

Página de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en la que se da cuenta de la conferencia celebrada en Madrid, del 23-25 de noviembre de 2001.

Convivir es Vivir

URL: http://www.comadrid.es/dat_sur/upe/basicas.htm

Programa de la Comunidad de Madrid para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar.

Crecer con derechos

URL: <http://www.ucm.es/info/quiron/crecer.htm>

Página de la Universidad Complutense de Madrid que enumera los derechos del niño a través de una actividad realizada en centros escolares.

Enseñanza de la Historia y Cultura de Paz

URL: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/apep.htm>

Dentro del proyecto transdisciplinar de la UNESCO "Hacia una Cultura de Paz".

Escuelas sin racismo

URL: <http://www.acpp.com/escuelas%20sin%20racismo.htm>

Página de la Asamblea de Cooperación por la Paz, proyecto "Escuelas sin racismo".

Foro sobre la convivencia en los centros

URL: http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro.htm

Organizado por la Federación de Profesores de Comisiones Obreras.

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad

URL: <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>

Síntesis de las propuestas de mejora de los XII Encuentros de Centros Escolares de las Comunidades Autónomas del Estado, celebrado en Santiago de Compostela en 2001.

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia

URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>

Página del seminario con igual título, organizado por el Consejo Escolar del Estado en febrero de 2001. Incluye ponencias, coloquios y actos de presentación y clausura.

La convivencia escolar: Un enfoque práctico

URL: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf>

Libro de la Federación de Profesores de Comisiones Obreras.

La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica

URL: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>

Relación de informes y publicaciones. Realizado por el Centro de Investigación para la Paz (CIP).

Resolución de conflictos de convivencia en centros educativos

URL: <http://www.uned.es/webuned/pfp-ea/pfp/265.htm>

Curso del programa de formación del profesorado de la UNED.

Seminario Atención a la Diversidad. La escuela intercultural

URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

Organizado por el Consejo Escolar del Estado. Madrid, 2000.

Centro de Profesores y Recursos de Latina-Carabanchel

URL: <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.la.latina.carabanchel/convivir/aport.html>

<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.la.latina.carabanchel/convivir/aport.html>

Página del Centro de Profesores y Recursos de Latina-Carabanchel (Madrid) abierta al intercambio de conocimientos, con el objetivo de crear un cuerpo de informaciones amplio sobre la seguridad en los centros educativos.

Connect

URL: <http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/>

Página en español de la Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. En la dirección de Internet se puede encontrar el informe de la conferencia, que consta del programa original, la recopilación de las ponencias principales, los pósters y los resúmenes de seminarios.

Foro21

URL: <http://www.copyshow.com.ar/foro21/lib.htm>

Dentro de la página del programa de la televisión argentina *Foro21*, que aborda temas relacionados con la educación, en la sección “libros” se puede encontrar una amplia selección bibliográfica en español relacionada con la violencia en la sociedad y en la escuela.

Centro de Minnesota Contra la Violencia y los Abusos

URL: <http://www.mincava.umn.edu/schoolv.asp>

Página en inglés del *Centro de Minnesota Contra la Violencia y los Abusos* dedicada a la violencia en las escuelas. En ella se pueden encontrar artículos, recursos educativos e instituciones y organizaciones que abordan el tema de la violencia en la escuela.

ERIC Clearinghouse on Urban Education

URL: <http://eric-web.tc.columbia.edu/monographs/uds109/>

Monografía en inglés sobre la violencia en la escuela, riesgos, intervención preventiva y políticas, elaborada por la *ERIC Clearinghouse on Urban Education*.

Red educativa anti-bullying

URL: <http://www.antibullying.net>

Red educativa anti-bullying de la Facultad de Educación de la Universidad de Edimburgo (Escocia). Entre otros recursos se encuentran el artículo de R. Hendry y A. Mellor “Peer Support in Schools - a handbook to aid the development of peer support systems in primary, secondary and special schools” y el documento “Reasonable Expectations - What are the Obligations of Local Authorities and Schools in Relation to Bullying?”

Red Ethos

URL: <http://www.ethosnet.co.uk/positivediscipline.pdf>

En la siguiente página está disponible el libro “Promoting Positive Discipline - whole-school approaches to tackling low level discipline”, distribuido por la Red *Antibullying* de Gran Bretaña que, sin embargo, actualmente se encuentra agotado. En esta dirección se puede encontrar el texto en versión pdf.

Bullying.org

URL: <http://www.bullying.org>

Página informativa desarrollada por la Red Internacional de Recursos Educativos (Canadá).

Asociación para la investigación y el desarrollo educativo en Extremadura

URL: <http://www.aidex.es/>

Es una asociación sin ánimo de lucro que agrupa a profesionales de la educación interesados en la mejora de la calidad educativa, la renovación pedagógica y la investigación desde

los distintos ámbitos científicos e interdisciplinarios (psicología, pedagogía, logopedia o desde la universidad).

La mirada de Jokim

URL: <http://argijokin.blogcindario.com/>

La mirada de Jokim es una página creada tras el suicidio de Jokim, un joven vasco de 14 años que residía en Hondarribia (Guipúzcoa) y que se arrojó desde la muralla de su pueblo al no poder soportar las humillaciones, vejaciones y palizas a las que venía siendo sometido desde hacía un año por sus compañeros de instituto. Tras este suicidio, el tema ha sido portada en muchos diarios de tirada nacional y ha estado en diversos debates televisivos.

Actionwork

URL: <http://www.actionwork.com/>

Tie Tours es una compañía internacional de teatro y formación que realiza espectáculos y obras de teatro con el objeto de explorar fenómenos como el *bullying*, el racismo o la violencia.

Anti-Bullying Alliance

URL: <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/Page.asp>

Antibullying Alliance es una parte de la Oficina para la Infancia (*the National Children's Bureau*). La ABA reúne a más de 50 organizaciones nacionales que se ocupan de reducir el *bullying* y crear ambientes más seguros en los cuales jóvenes y niños puedan vivir, crecer, jugar y aprender.

Anti-Bullying Centre

<http://www.abc.tcd.ie/>

El objetivo de esta página es el de ofrecer una comprensión del *bullying* basada en evidencias científicas que faciliten la prevención y mejora de los comportamientos de acoso.

Anti Bullying Network

URL: <http://www.antibullying.net>

El Ejecutivo escocés (*The Scottish Executive*) ha creado una red en la que el profesorado, los padres y los jóvenes puedan compartir ideas sobre cómo combatir el *bullying*.

Anti Bullying Web

URL: <http://www.bully.org>

Esta página oferta detalles acerca de las Conferencias Internacionales anti *bullying*.

BBC Education: Bullying A Survival Guide

URL: <http://www.bbc.co.uk/schools/bullying>

Bullying es un problema al que miles de personas han de hacer frente. A través de esta página se ofrecen recursos para prevenirlo y erradicarlo.

Beat Bullying

URL: <http://www.beatbullying.org>

Beat Bullying es una organización nacional, sin ánimo de lucro, que trabaja en toda Gran Bretaña. Se dedica a reunir a jóvenes acompañados de sus profesores, padres, orientadores, etc. para discutir, intercambiar y debatir en torno a las buenas prácticas en busca de un modelo anti-*bullying*.

Birmingham City Council

URL: <http://www.bgfl.org/services/bss/default.htm>

El apoyo y seguimiento de las conductas en la ciudad de Birmingham tiene como objetivo integrar a los alumnos excluidos de la escuela y aportar estrategias para todos los alumnos con problemas emocionales y de comportamiento.

Bullyfreeworld

URL: <http://www.bullyfreeworld.com>

Esta página web ofrece información sobre conductas de *bullying*, dando ejemplos de estrategias que puedan ser aplicadas por individuos o instituciones para reducir sus dañinos efectos. También facilita formación para la promoción de políticas y estrategias anti-*bullying* en escuelas e instituciones.

Bullying at School Information

URL: <http://www.scre.ac.uk/bully/>

Este sitio ofrece detalles de la investigación que en la década de los noventa se llevó a cabo en las escuelas de Escocia, además de diversas estrategias para su prevención.

Canadian Network on School Violence Prevention

URL: <http://www.preventionviolence.ca/>

La Red Canadiense de Prevención de la Violencia en la Escuela se estableció como respuesta a la necesidad urgente de los docentes de frenar este problema. Esta Red ofrece un foro para todos aquellos que deseen redirigir la educación hacia un entorno sano y seguro.

Centre for the Study of Conflict and Reconciliation

URL: <http://www.shef.ac.uk>

El Centro para el estudio del Conflicto y la Reconciliación se asienta en la Unidad de Salud Mental de la Escuela de Enfermería e Investigaciones médicas de la Universidad de Sheffield, en colaboración con *Dilemma Consultancy in Human Relations*. La misión de este centro es usar la investigación para reforzar la práctica en la prevención y el manejo del conflicto, por lo que la difusión de los resultados y de las buenas prácticas son objetivos prioritarios.

Conflict Resolution in Schools Programme (CRISP)

URL: <http://www.leics.gov.uk/404.htm>

Junto con las escuelas y otros agentes apoyan a los jóvenes en el manejo de las habilidades sociales con el fin de consolidar un ambiente seguro y de apoyo al aprendizaje.

The Conflict Resolution Network UK (CRN:UK)

URL: <http://www.conflictresolutionnetwork.org.uk/index.html?dir.htm~mainFrame>

Creada por Aik Sat, *Conflict Resolution Group* es una organización sin ánimo de lucro que trabaja la resolución de los conflictos entre jóvenes en la región de Slough y sus alrededores.

Council of Europe: Responses to Violence

URL: http://www.coe.int/t/e/Integrated_Projects/violence/01_Programme/

Fundada en 1949, uno de sus principales objetivos es estudiar la violencia, la discriminación y los prejuicios en la vida diaria y cotidiana.

DfES - Don't Suffer In Silence

URL: <http://www.dfes.gov.uk/bullying/>

Esta página web está creada con la intención de mostrar a los alumnos, a sus familias y a los docentes cómo combatir el *bullying* en las escuelas. Está diseñado con nuevas ideas técnicas y la experiencia de aquellos que, o bien han ejercido, o bien han sufrido el acoso, para fomentar la idea de que no es necesario sufrir en silencio.

Education and Culture Connect Initiative

URL: <http://www.gold.ac.uk/connect/>

Este proyecto, basado en una aproximación a la violencia en toda Europa, reúne a investigadores y a equipos de trabajo en todos los estados miembros de la Unión Europea y a dos estados asociados, facilitando un informe fiable del estado de la cuestión en su respectivo país. Examina y evalúa las tres estrategias de intervención más adecuadas para su aplicación en Europa.

European Observatory of Violence in Schools

URL: <http://www.obsviolence.com/>

El Observatorio Europeo de la Violencia en las Escuelas es un laboratorio para la investigación del fenómeno de la violencia escolar y urbana. Trabaja conjuntamente con el Departamento de Ciencias Educativas en la Universidad Victor Segalen de Burdeos, Francia.

General Teaching Council

URL: <http://www.dfes.gov.uk/gtcguide/>

Esta página web está dedicada a los profesores para, desde la práctica docente, proporcionar consejos al gobierno y a otras instituciones con una voz firme e independiente.

Inclusive Solutions

URL: <http://www.inclusive-solutions.com/>

Inclusive Solutions pone a disposición de cualquiera estrategias prácticas e ideas que favorezcan el desarrollo de una inclusión efectiva en las aulas, las escuelas y las comunidades.

Leap Confronting Conflict

URL: <http://www.leaplinx.com/>

Leap Confronting Conflict es una organización juvenil de voluntariado que trabaja en la gestión creativa de los conflictos entre adultos y jóvenes. La página proporciona información acerca de programas en curso, cursos de especialización para adultos y diversas publicaciones.

Lucky Duck Publishing Limited

URL: <http://www.luckyduck.co.uk/about/biographies/>

George Robinson y Barbara Maines, creadores del grupo de apoyo “*No Blame*”, ofrecen una aproximación al *bullying* publicando videos, libros y editando materiales de formación en la gestión de la agresividad, del comportamiento, del *bullying*, la ciudadanía o el apoyo entre iguales.

National Children's Bureau (NCB)

URL: <http://www.ncb.org.uk/Page.asp>

La *NCB* promueve los intereses y el bienestar de los niños y los jóvenes en la vida diaria a través de la participación en todos los aspectos que les afecten.

Ofsted Report: Bullying: Effective Action in Secondary Schools

URL: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3235>

Desde septiembre de 1999 las escuelas están obligadas a llevar a cabo políticas y procedimientos anti-*bullying* a través de las autoridades locales. Para ello, se llevó a cabo una encuesta a partir de las visitas de los Inspectores a las Autoridades Educativas Locales y a las escuelas, durante el curso 2001/02. Se centra, sobre todo, en estrategias de reducción de la incidencia del *bullying* y en el apoyo a las víctimas, para saber sobrellevar el trato con los acosadores.

Opening Minds

URL: <http://www.rsa.org.uk/newcurriculum/>

Esta página web ofrece una nueva aproximación a la educación que promociona el currículo nacional y ofrece a los jóvenes la oportunidad de desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para tener éxito en su futuro, incluyendo las competencias para aprender, manejar información, relacionarse con otros y saber hacerse cargo de las situaciones sociales y cívicas.

PeerLink

URL: <http://www.peerlink.org.uk/>

PeerLink es un proyecto nacional de mediación entre iguales y resolución de conflictos destinado a los jóvenes. *PeerLink* se ha desarrollado a partir del Young Mediators Network, como respuesta a las necesidades reconocidas por los jóvenes en investigaciones longitudinales.

Peer Support Forum

URL: http://www.ncb.org.uk/Page.asp?originx3414hr_36399260912438g69x885989212

Peer Support Forum fue creada en 1998 por The Mental Health Foundation y ChildLine. Es la única organización nacional cuyo objetivo es coordinar el trabajo desarrollado sobre el apoyo entre iguales.

Peer Support Networker

URL: <http://www.peersupport.co.uk/>

Es el boletín oficial del Peer Support Forum. Esta página pretende analizar la investigación y la práctica más reciente en el campo del apoyo entre iguales.

Peersupportworks

URL: <http://www.peersupportworks.com/>

Esta página ofrece información sobre el apoyo entre iguales en las escuelas, las instituciones educativas y los lugares de trabajo, abarcando a todos los profesionales y usuarios que requieran formación en el campo del anti-*bullying*, del apoyo entre iguales, la mediación, la asertividad y otras habilidades y destrezas en educación social, personal y para la salud.

The Scottish Centre for Research in Education

URL: <http://www.scre.ac.uk/>

Reúne la investigación educativa, vinculándola con las prácticas educativas y las demandas reales de las escuelas.

Scottish Schools Ethos Network

URL: <http://ethosnet.co.uk/>

El objetivo del *SSEN* consiste en promover el desarrollo de un *ethos* escolar positivo.

Second Step a Violence Prevention Curriculum

URL: <http://www.cfchildren.org.uk/>

El programa “Segundo Paso” proporciona las claves para, desde el currículum, prevenir la violencia. Está diseñado para ofrecer a niños y jóvenes la oportunidad de practicar las habilidades prosociales que lleven al éxito en sus actuaciones, dentro y fuera de la escuela.

Teachernet

URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/>

Desde septiembre de 1999, las escuelas han tenido obligaciones específicas para combatir el *bullying*. Por ello, han tenido que instaurar políticas y procedimientos anti-*bullying*. En esta página se encuentra información, recursos, materiales bibliográficos, consejos y recomendaciones prácticas presentadas en las conferencias y seminarios anti-*bullying*.

TMR Network Project: Nature and prevention of bullying

URL: <http://www.gold.ac.uk/tmr/>

Esta página web ofrece detalles del proyecto financiado bajo la iniciativa de la Comisión Europea TMR “Naturaleza y Prevención del *bullying*: las causas y su naturaleza”.

The VISIONARY Project: Violence Prevention in Schools

URL: <http://www.violence-in-school.info>

Visionary es un proyecto internacional que trabaja acerca de la violencia en las escuelas poniendo especial interés en el profesorado, alumnado, la familia y los expertos. Esta página web ofrece información y facilita la interacción y el trabajo común a nivel nacional e internacional.

