

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/270393295>

C15-Psicop-convivencia

DATASET · JANUARY 2015

READS

206

2 AUTHORS:



[Rosario Ortega-Ruiz](#)

University of Cordoba (Spain)

214 PUBLICATIONS **1,336** CITATIONS

SEE PROFILE



[Francisco Córdoba Alcaide](#)

University of Cordoba (Spain)

17 PUBLICATIONS **8** CITATIONS

SEE PROFILE

Capítulo 15

PSICOPEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosario Ortega Ruiz y Francisco Córdoba Alcaide

1. Introducción

En este capítulo pretendemos que el futuro docente conozca las claves necesarias para prevenir la violencia relacionada con el contexto educativo construyendo la convivencia. Para ello expondremos, en primer lugar, qué es la convivencia escolar y cuáles son los entramados de relaciones interpersonales que influyen en su mantenimiento y, en segundo lugar, los diferentes fenómenos que perturban el mantenimiento de la convivencia en un centro educativo. Diferenciaremos el acoso escolar de otros fenómenos, con el fin de dar a conocer los mecanismos implicados en su mantenimiento, en qué escenarios tiene lugar y cuáles son sus consecuencias. Para finalizar, proponemos un modelo concreto y práctico para llevar a cabo en el Instituto de Educación Secundaria y realizar la prevención e intervención que los fenómenos perturbadores de la convivencia requieren: el modelo “Construir la convivencia para prevenir la violencia”.

1.1. Partiendo de los conocimientos previos

Lee las noticias sobre los problemas de convivencia en los centros educativos que aparecen a continuación y reflexiona acerca de las cuestiones que les siguen:

- *La plantilla de un instituto malagueño se concentra por la agresión a una profesora.* "No es un hecho aislado y las agresiones ocurren en un clima de violencia", denuncia Maria del Carmen rodeada de sus alumnos, que asienten... (J. MARTÍN-ARROYO, Andalucía, EL PAIS, 18-06-2005).
- *Los profesores denuncian la situación de violencia escolar.* (R. H., Jaén, EL PAÍS, 20-11-2005).
- *Los colegios andaluces registraron 26.238 casos de indisciplina el pasado curso.* (EL PAÍS Andalucía, EL PAIS, 20-01-2006).
- *Condenados cuatro adolescentes por agredir y acosar a un compañero.* (GINÉS DONAIRE, Jaén, EL PAÍS, 29-03-2006).
- *Denuncian a tres menores por acosar y agredir a un compañero en un colegio de San Sebastián.* El centro niega que el alumno haya sufrido ‘bulling’ y afirma que sólo se trata de una pelea... (EFE, San Sebastián, EL PAIS, Sociedad, 10-04-2006).
- *Acoso en las aulas.* (L.G.G., Comunidad Valenciana, EL PAIS, 05-05-2006).

1.2. Cuestiones para reflexionar

- ¿Todas las noticias hablan de lo mismo?
- ¿Realmente está aumentando la violencia en los centros educativos o aumenta la visibilidad social hacia el problema?
- ¿Educar en la convivencia debería de ser un objetivo de la escolaridad obligatoria?
- ¿Qué puedes hacer tú, futuro profesor/a, para prevenir los problemas de los que hablan las noticias?

2. El profesorado y su papel en la convivencia escolar

Todas las noticias con las que hemos comenzado este capítulo tienen una cosa en común: distorsionan e impiden el buen funcionamiento de un centro educativo y dificultan el adecuado desarrollo de la convivencia en el mismo. Como veremos más adelante, no todas las noticias hablan del mismo fenómeno, lo cual es muy importante dado que necesitaremos diferenciar estos fenómenos ya que cada uno de ellos va a requerir un tipo de prevención e intervención diferentes.

Claramente se está produciendo en nuestros días un incremento de la visibilidad social hacia el problema de la violencia escolar, de la misma manera que ocurrió en su momento con la violencia de género, lo cual no significa que se incrementen los niveles de violencia, por lo que la alarma social carece de sentido y más bien nuestros esfuerzos deberían de ir en la línea de promocionar programas, medidas, fuentes de financiación con el objetivo de prevenir e intervenir lo antes posible. La labor del docente, de acuerdo a la nueva legislación educativa¹, pasa de ser puramente instructiva a educativa y orientadora; la orientación pasa a formar parte de la educación con el fin de conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, por lo que la educación en la convivencia pasa a formar parte de las tareas diarias del docente (Decreto de 23 de enero de 2007).

En el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de **relaciones interpersonales** que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder (Ortega, 1997a). No debemos caer en el error común de considerar que la convivencia escolar va a depender únicamente de las buenas o malas relaciones entre nuestro alumnado (subsistema alumnado/alumnado); en el devenir de la convivencia diaria tendremos que tener en cuenta también la calidad de las relaciones que se producen entre el profesorado del centro (subsistema del profesorado), entre el profesorado y el alumnado (subsistema profesorado/alumnado), y la relación de la familia con sus hijos/as y con el centro (subsistema familia). Todos y cada uno de estos subsistemas de relaciones interpersonales van a jugar un papel determinante en el buen fluir de la convivencia en el centro (Ortega y Del Rey, 2003). El que los vínculos entre estos subsistemas sean los correctos y queden claros entre cada uno de ellos será determinante. Pero además, tendremos que tener en cuenta el hecho de que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que va a depender de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas.

¹ Véanse referencias de normativa legal sobre convivencia escolar en el Anexo I.

Los episodios de violencia en un centro educativo no brotan en el vacío, en gran medida, suelen ser la punta de un iceberg, que está compuesto por la compacta red de relaciones interpersonales que configuran la estructura social de la institución educativa. Cuando esta red se configura como un entramado social sustentado en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia es más difícil que los conflictos, que siempre existen, terminen dando lugar a problemas de violencia, y aunque la aparición esporádica de ellos no pueda evitarse en su totalidad, la existencia de un buen clima de relaciones sociales, disminuye el riesgo de violencia (Ortega et al., 1998; Ortega, 2000).

Desde esta perspectiva se derivaría la necesidad de una planificación sistemática y explícita de actuaciones encaminadas a evitar la violencia desde los diferentes niveles de concreción de los que dispone el centro. Es decir, a nivel del propio centro en el Proyecto Curricular, a nivel de aula en su programación y unidades de actuación así como a nivel de alumnos/as individuales cuando ninguna de las medidas previas resulten eficaces.

El profesorado tiene como objetivo específico dentro de su área, tratar de que el alumnado sea capaz de relacionarse con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática.

El estilo de enseñanza ha de lograr un clima agradable, activo y alegre que haga satisfactorio el trabajo escolar y ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas del grupo. Un estilo democrático favorecerá la buena convivencia desarrollando actitudes positivas pero, además, el profesorado necesitaría una formación adicional. Según Ramírez et al., (2002) el profesorado debería de contar con una formación conceptual, procedimental y actitudinal para el desempeño de las siguientes funciones:

- Crear un clima escolar positivo: promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo; organizando el ambiente de aprendizaje de forma coherente con los objetivos propuestos; orientando a los chicos/as hacia la autogestión y hacia la autodisciplina.
- Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular: para el desarrollo de programas de educación en valores, de destrezas emocionales y sociales básicas (asertividad, empatía, etc.), de estrategias de resolución de conflictos, etc.
- Manejo y utilización de programas y métodos específicos antiviolencia: métodos disuasorios (Método Pikas, círculo de amigos, etc.) y programas globales (Proyecto SAVE, Convivir es vivir, etc.).

Para que todas estas nuevas funciones no supongan un añadido a la actividad diaria del docente, es necesario que estén integradas en sus diferentes niveles de actuación: su programación curricular y su función tutorial (Ortega y Del Rey, 2004). También es necesario que el docente disponga de un modelo que gestione y ubique dichas funciones, por lo que una vez hayamos diferenciado los fenómenos que perturban la convivencia en un centro educativo presentaremos el modelo “Construir la convivencia para prevenir la violencia” con el objetivo de dotar al futuro docente de una serie de estrategias contextualizadas para hacer frente a estas nuevas funciones que demanda su trabajo.

3. Fenómenos que perturban la convivencia escolar

Una vez delimitado el concepto de convivencia y expuestos los diferentes subsistemas que conforman el conjunto de relaciones interpersonales que influyen en la misma, delimitaremos algunos de los fenómenos que pueden provocar la desestabilización de la misma. Cuando una institución vive de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas (Ortega et al., 1998; Ortega, 2000).

Antes de exponer estos fenómenos no podemos obviar que hablar de convivencia implica acercarnos al mundo afectivo, moral y social de las personas implicadas. Es decir, antes de analizar estos fenómenos tenemos que tener en cuenta que estamos trabajando con la subjetividad de los implicados. Las relaciones con los demás son subjetivas y dependen de la interpretación que cada persona haga de la situación en cuestión. Un alumno, por ejemplo, puede pensar que alguno de sus compañeros es su mejor amigo y este compañero pensar de él que es un imbécil; en este caso, los vínculos en el subsistema alumnado no están claros, no existe acuerdo en los vínculos, por lo que podría aparecer un conflicto.

Generalmente, en la escuela, la educación de la convivencia se desarrolla más de manera implícita que explícita. Se hace necesario por tanto que el docente disponga de las estrategias necesarias para hacer explícitos los vínculos que existen entre su alumnado, de él mismo hacia sus compañeros/as y directivos y hacia las familias de su alumnado.

Al conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en los centros educativos, debido fundamentalmente al hecho de que dichas relaciones son subjetivas y dependen de la interpretación de cada uno es a lo que se denomina CONFLICTIVIDAD. Se traduce, al menos: en malestar entre el profesorado que repercute en su práctica educativa, en malestar entre el alumnado, en bajo rendimiento académico del alumnado, en trastornos en el desarrollo social y afectivo del alumnado, etc.

Es muy importante que, como profesores/as, seamos capaces de analizar los diferentes problemas de conflictividad que aparecen en nuestro centro ya que cada uno de ellos va a necesitar una estrategia diferente. Los problemas que acontecen en el día a día son la cara de algo que suele estar más oculto. Esta diversidad de orígenes, hace que los fenómenos demanden distintas respuestas. El desconocimiento de los mismos podría hacer caer al profesorado, sobre todo al novel, en la desilusión, la pérdida de energías, de entusiasmo, etc., y llegar a conclusiones como: “No puedo con esta situación”, “No sé lo que hacer con este alumno”...

De entre la diversidad de fenómenos que nos presenta la literatura, nosotros distinguiremos principalmente cuatro: conflictos, disruptividad, indisciplina y violencia. A continuación se analizan brevemente tales fenómenos.

3.1. Conflictos

Teniendo en cuenta el entramado de relaciones interpersonales que influyen en la convivencia, comenzaremos diciendo que el conflicto se puede presentar en cualquier tipo de relación, es decir, puede aparecer un conflicto entre dos alumnos/as, entre dos profesores/as, entre un profesor y un alumno/a, entre una familia y un profesor, etc.

El conflicto no es sinónimo de violencia ni la violencia es una consecuencia directa del conflicto. Un conflicto no deja de ser una contraposición de intereses,

deseos, creencias, ..., entre dos o más partes implicadas (Ortega y Del Rey, 2003), por lo que las relaciones interpersonales suelen estar llenas de conflictos.

Lo importante no es tanto el conflicto sino la manera de resolverlo: son una oportunidad de desarrollo y cambio pero también el origen de los reales problemas de convivencia en el centro. Si la resolución del conflicto se lleva a cabo de una manera pacífica, éste dará lugar al crecimiento en ambas partes, cada uno de los implicados aprenderá del conflicto y de su resolución. Sin embargo, si la resolución del conflicto se pretende llevar a cabo a través de la fuerza, de la imposición, etc., es muy probable que desemboque en violencia.

Desde una perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses. Los procesos psicológicos tienen dos grandes raíces: la biológica y la sociocultural, y ambas son productoras de principios de confrontación con los otros. La raíz social, comunicativa e interactiva, que aporta al individuo su articulación cultural, mediante el proceso de socialización, le proporciona también un mundo conflictivo, que tiene que aprender a dominar mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados, aunque no sea un camino fácil. La raíz biológica, lo enfrenta a la confrontación natural, que quizás ha sido el origen de nuestra supervivencia hasta este nivel de la historia. Sin embargo, ninguna de las dos justifica la violencia (Ortega et al., 1998; Ortega, 2000).

3.2. Disruptividad

Alude a las situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impedir que se establezca (Ortega y Mora, 2000). Implica principalmente al subsistema profesorado/alumnado.

El abanico de posibilidades es bastante amplio y el profesorado novel tendrá la posibilidad de descubrir estos comportamientos desde que entra en el aula: el alumno habla con otro compañero, se niega a sacar el material, distrae a los compañeros/as, silva en clase, etc. Generalmente se trata de alumnos/as que no quieren aprender, bien porque no les interesa y legalmente están obligados a permanecer en los centros hasta los dieciséis años o bien porque están desmotivados, se aburren en las clases porque no son capaces de seguirlos (tienen un desfase curricular importante) e, incluso, en el extremo opuesto porque lo que se dice en clase es demasiado obvio para ellos (caso de superdotación intelectual).

Un error importante que suele cometer el profesorado, y aun más el novel en estos casos, es atribuir esta falta de interés a su ineficacia como profesional o bien como una agresión personal del alumno/a hacia sí mismo y su actividad, a llevarlo al terreno personal. En este sentido el profesor/a tendrá que ser capaz de descubrir el motivo de la desmotivación del alumno e intentar paliarlo utilizando diferentes estrategias para evitar un enfrentamiento continuo con un alumno o grupo de alumnos sin que ello signifique que alguna de las partes pierda su estatus (Ortega y Del Rey, 2003).

La disruptividad es la principal fuente de conflictividad para el profesorado (Defensor del Pueblo, 2000). Si no se previene de manera adecuada, favoreciendo tiempos y espacios para que el alumnado participe del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede convertir en un verdadero problema que desemboque en violencia. Además, dado el número de alumnos/as que constituyen un aula es muy difícil

intervenir en este fenómeno y detectar las fuentes de desmotivación de los alumnos/as disruptivos de una clase.

El profesorado, que se ha preparado bien para impartir conocimientos de sus materias académicas, se ve abocado a responsabilizarse de un grupo de alumnos/as, que le plantea muchas veces retos ajenos a las lecciones que imparte. Poco a poco, el profesor/a descubre que no es suficiente su buena preparación académica, porque otros problemas, de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes (Ortega et al., 1998; Ortega, 2000).

3.3. Indisciplina

Hace referencia a comportamientos, fundamentalmente de los alumnos y alumnas, no ajustados a las normas establecidas, sean explícitas o no. El centro educativo dispone de una serie de normas que se incluyen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.), que deben ser respetadas por los miembros de la comunidad educativa. En caso contrario, según el Decreto de 23 de enero de 2007, se establecen una serie de consecuencias que derivan del incumplimiento de dichas normas y que pueden ir desde lo puramente educativo hasta lo estrictamente punitivo (Ver Anexo I).

El problema es que a veces el alumnado no ha participado del establecimiento de dichas normas o simplemente no las conoce, por lo que se hace realmente necesario establecer cauces de participación en el centro. A nivel de aula, el profesorado se debería de encargar de negociar con sus alumnos/as una serie de normas de convivencia así como de dejar bien claras las consecuencias de su incumplimiento. Benjamín Franklin (1706-1790), lo expresó en su momento de la siguiente manera: "*Háblame y quizás lo olvide. Enséñame y quizás recuerde. Participame y aprenderé*".

Indisciplina y disciplina no son, por tanto, antónimos, disciplina es el sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que se asuman, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad (Ortega y Del Rey, 2003). Podremos afirmar que uno de nuestros alumnos es disciplinado cuando realmente haya interiorizado las normas, las haya comprendido y las siga porque entiende que van en pro del bien común. Por el contrario, cuando las normas las hemos impuesto, puede darse el caso de que nuestro alumnado las cumpla de cara a conseguir algún tipo de objetivo que les interese pero, seguramente, en el momento en el que el profesor/a o la autoridad pertinente no se encuentren presentes estos aprovecharán para evitarlas.

3.4. Violencia

Después de casi tres décadas de estudio, podemos decir hoy que la sociedad en general, y la cultura escolar en particular, es consciente de que la escuela no está a salvo de problemas que se creían incompatibles con los principios y valores en los que se funda, en sentido estricto, la institución educativa. Uno de estos problemas es el de la violencia, del que la escuela es víctima en diversas formas de mayor o menor gravedad (Ortega y Córdoba, 2006).

La violencia ha sido definida por autores como Rojas Marcos (1995) como una agresividad maligna, se trataría de un fenómeno psicosocial que se caracteriza por la aparición de un comportamiento agresivo injustificado desde una o un grupo de

personas hacia otra/s o materiales, que puede manifestarse de forma directa o indirecta (Ortega y Del Rey, 2003).

Pese a que la agresividad es algo innato al ser humano, si éste sigue un desarrollo psicoevolutivo adecuado dicha agresividad se va modulando con el crecimiento y con el contacto con los demás seres humanos; cuando esta agresividad no se modula de forma correcta por algún motivo (déficit físico, psíquico y/o socio-cultural) es cuando se convierte en violencia.

Existen dos tipos principales de violencia: no interpersonal e interpersonal. La primera de ellas, la violencia no interpersonal es aquella que se dirige a objetos, mobiliario, edificios, etc. (Ej. Vandalismo). En el centro educativo es importante establecer medidas para evitar este tipo de violencia, que se podría traducir, por ejemplo, en el deterioro de las instalaciones del centro, pintadas en las paredes, hurto de materiales, ruptura de puertas, deterioro del material del aula (mesas, sillas, material informático, etc.). Como veremos a continuación, el hecho de hacer partícipe al alumnado del establecimiento de las normas del centro nos facilitará esta labor y aun más si somos capaces de implicar a nuestros alumnos y alumnas en las actividades relacionadas con el mantenimiento del centro (jardines, limpieza de aulas, elaboración de materiales propios, etc.).

El segundo tipo de violencia, la interpersonal, es la que se ejerce, entre, por y/o hacia personas. Es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder de una persona o grupo de personas sobre el/los contrarios, sin estar legitimado/s para ello (Ortega et al., 1998). Y se puede clasificar según la relación existente entre los implicados y dependiendo de la persistencia en el tiempo de dicha violencia. Si tenemos en cuenta la relación existente entre los implicados, encontramos que la violencia puede ser horizontal, es decir, se da entre personas que juegan un mismo rol en el centro educativo (entre profesores/as, entre alumnos, etc.) o vertical, entre personas de diferente rol (un estudiante y un profesor, un familiar y un profesor, etc.). En este sentido, mientras que el tipo de violencia vertical que supone que un adulto (en este caso un profesor, un familiar, etc.) use su poder de manera ilegítima hacia un menor es bastante conocido a nivel popular y en la literatura científica como abuso infantil; sin embargo, el tipo de violencia vertical que supone que un alumno/a pueda llegar a ejercer un poder indiscriminado hacia un docente o un familiar es un fenómeno bastante reciente y que requiere de la reflexión pertinente a nivel legal, institucional y escolar para tomar las medidas necesarias para prevenirlo y paliarlo.

Continuando con la clasificación, si tenemos en cuenta la persistencia en el tiempo encontraremos un tipo de violencia esporádica (se da en ocasiones aisladas) o persistente (se repite a lo largo de un periodo de tiempo). El problema a la hora de clasificar la violencia en función de la persistencia en el tiempo es la subjetividad de la misma; al depender de la interpretación de quien la padece, no debemos obviar que para determinadas personas el hecho de padecer un acontecimiento violento en un momento determinado puede suponer un verdadero trauma, mientras que otras personas son capaces de reinterpretar lo ocurrido y continuar con sus vidas. Existe un tipo de violencia, que es el abuso sexual (la violación) en el que un único acontecimiento puede marcar la vida de una persona y provocarle un estrés postraumático grave.

En el siguiente punto expondremos lo más relevante de un tipo de violencia interpersonal hacia la que se está prestando mayor atención en los últimos tiempos: la violencia interpersonal entre iguales (escolares, en nuestro caso) o “bullying” si utilizamos el término anglosajón con el que, por lo general, es conocido.

4. El acoso entre escolares

4.1. Un tipo de violencia bien delimitada

El acoso entre escolares es un tipo de violencia interpersonal bien definida y diferenciada de tipo horizontal y con persistencia en el tiempo.

Desde 1989, el Consejo de Europa dispone ya de información científica sobre lo que los sistemas educativos nacionales están haciendo por lograr escuelas pacíficas que eduquen en valores de tolerancia y no violencia, y se señala que es el maltrato entre escolares (bullying) el problema que afecta de forma más importante a la institución escolar porque es el que más atañe a los propios escolares, el mayor motivo de miedo a ir a la escuela y de absentismo. La importancia de un fenómeno como la intimidación, acoso, exclusión social, maltrato y, en general, agresión injustificada de unos escolares hacia otros, viene derivada, no sólo de que es el fenómeno de violencia más estudiado de todos cuantos pueden darse en el ámbito escolar sino, como hemos comentado, de que es el que más daño moral, psicológico y educativo produce entre los escolares.

Un alumno/a o grupo de alumnos/as del centro se ve insultado, físicamente agredido, socialmente excluido o aislado, acosado, amenazado o atemorizado por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social (Ortega, 2000).

El abuso de poder, maltrato, acoso, intimidación o marginación social es un fenómeno de *violencia injustificada e inmoral* que acontece en todos aquellos entornos de convivencia en los cuales se crea, por distintas razones, un microsistema de convenciones referidas a cómo se distribuye el poder, la comunicación, los beneficios y riesgos entre los miembros de un grupo, al margen de la legalidad democrática y de los derechos de las personas. Estas convenciones sellan, en el interior de la red social que forma el microsistema de los iguales, un estilo de comunicación y de sanción de las conductas y actitudes que no sólo no es democrático sino que se caracteriza porque uno o unos usurpan, injusta y cruelmente, el derecho de distribuir los papeles sociales, asumiendo ellos el papel de jefe despótico. En esta dictatorial y, con frecuencia, oculta distribución de roles, se asigna a otro/os el lugar del chivo expiatorio, de hazmerreír, de tonto y, en definitiva, de excluido y finalmente maltratado, acosado o abusado.

Una vez establecido este sistema de convenciones, la víctima, si no ha escapado a tiempo, se va sintiendo más y más atrapada; se encuentra indefensa ante una situación y ante un/a acosador/a, que suele haber logrado suficiente nivel de apoyo social entre los/as compañeros/as que lo siguen porque, en general, han ido participando en un paulatino proceso de atribución de roles, etiquetas verbales, valores y contravalores que van configurando un peligroso sistema matonil. La indefensión de la víctima va profundizando su propia *vulnerabilidad* porque suele ser invadida por sentimientos de inseguridad que menoscaban su estima personal y la debilitan. Con frecuencia siente vergüenza de sí misma, se reconoce torpe, no sabe a quién decirle lo que le sucede y se cree incapaz de afrontar directamente la situación o de buscar ayuda porque teme ser descubierta por los/as que la acosan, o no ser creída ni ayudada y que todo se vuelva peor (Ortega y Córdoba, 2006).

4.2. Dimensión de la implicación

Es necesario decir que este lento proceso de *victimización*, cuando se prolonga en el tiempo, tiende a agravarse en una espiral de violencia que puede ir de los insultos, a las amenazas y de éstas a los golpes o a la total marginación social. Evidentemente, si el proceso no se prolonga en el tiempo, la víctima logra cambiar de grupo de referencia, busca ayuda y la encuentra, o simplemente se enfrenta directamente con los matones y tiene éxito, el fenómeno de acoso se disuelve. Esto explica que exista un número tan alto (entre el 25 y el 35%) de escolares que han sufrido alguna vez abuso de poder, insultos u otros tipos de maltrato por parte de sus compañeros/as, y una cantidad semejante que ha participado, ocasionalmente, en estos censurables actos.

Afortunadamente el número de los que se implican de forma prolongada y cruel es mucho más pequeño (nunca asciende por encima de un 8-10%, si atendemos a las tendencias generales de los múltiples estudios europeos sobre el problema). Es este último el problema que consideramos un verdadero caso de violencia interpersonal, o *acoso escolar*, con efectos de victimización para el/la estudiante acosado/a y que puede llevarle a conductas o actitudes desesperadas. Pero los efectos del acoso escolar se prolongan y son igualmente devastadores, pero en sentido contrario, para los/as agresores/as. El/la agresor/a, que sabe que lo que está haciendo es injusto e inmoral, miente sobre sus motivos, atribuye torpeza, provocación o debilidad a la víctima y se engolfa en su propia conducta, animado por su grupo de referencia del que consiguió silencio y aprobación culpable. Esta carencia de *reciprocidad moral*, esta falta de empatía cognitiva y sobre todo emocional, socava la construcción del criterio moral de los/as agresores/as escolares y termina por convertirles en jóvenes antisociales de los que se nutren los problemas de criminalidad juvenil (Ortega y Córdoba, 2006).

Cuando no actuamos adecuadamente, es decir, mediante la prevención del fenómeno, poniendo las condiciones sociales para que éste no emerja y atajándolo con medidas educativas (que conocemos y de las cuales sabemos sus niveles de eficacia), estamos dejando a la víctima en una soledad que puede llevarle a la desesperación. Además, con toda seguridad esta situación no sólo le supone una merma en sus posibilidades de desarrollo, así como por supuesto una cruel limitación de sus derechos cívicos y humanos, sino que si la mantenemos estamos, en alguna medida, contribuyendo a que los/as agresores/as crezcan en la creencia de que ellos/as tienen la prerrogativa de dominar, aislar o someter a los/as demás y quizás dándole alas para creer que, en el futuro, también pueden resolver sus filias y fobias a golpes de domino y sumisión.

4.3. Implicados en el maltrato entre escolares: dos leyes devastadoras

Como hemos expuesto ya, el maltrato entre escolares es un fenómeno social en cuyo mantenimiento están implicadas más personas que el/los agresor/es y la/as víctima/as. Obviamente no todos los implicados desempeñan el mismo papel ni intervienen de la misma manera. En primer lugar, nos encontramos con un grupo externo de personas, entre las que se podría encontrar la familia y el profesorado, que no percibe lo que está pasando, no se da cuenta de lo que está pasando. En segundo lugar, encontramos un grupo de espectadores que apoya al agresor, directamente en su ejecución o indirectamente alentándolo y/o vitoreándolo. Y, en tercer lugar, un grupo de espontáneos que, en el mejor de los casos, apoya a la víctima/as, se pone en su lugar e

intenta ayudarla; directamente (defendiéndola de un ataque por ejemplo) o indirectamente (buscando ayuda externa). Tenemos que ser conscientes de los diferentes roles que existen en la violencia interpersonal entre iguales para que, a la hora de llevar a cabo la prevención o la intervención, no caigamos en el error común de trabajar solo con el agresor/es y/o con la víctima/as.

Son los/as espectadores/as los que pueden ayudar a la víctima, sobre todo rompiendo la ley del silencio que da amparo a la intimidación y el abuso. El acoso escolar es un problema que, aunque no es extenso, es profundo y complejo y, sobre todo, muy grave para aquellos estudiantes que se ven envueltos en él, sea como víctimas, sea como agresores. Ambos nos deben preocupar, aunque el tratamiento que debemos dar a ambos no puede ser ni psicológica ni ética ni educativamente el mismo. *La ley del silencio* es la ley suprema que provoca, en la mayoría de los casos, el encubrimiento del maltrato y su mantenimiento. El agresor/es no cuenta lo que está sucediendo ya que, lógicamente no le interesa contarlo, pero el problema es que la víctima se siente avergonzada y tampoco se ve capaz de contar lo que le está sucediendo; existe una especie de convención o acuerdo en la red de iguales que hace que lo que suceda entre ellos/as quede entre ellos y es difícil que esta información pase al subsistema de relaciones interpersonales de los/as adultos.

Además, a la ley del silencio habría que añadir una segunda: *la ley del dominio-sumisión*. Encontramos que una serie de relaciones interpersonales que tendrían que ser simétricas en teoría, dado las características de igualdad del alumnado, pasan a ser asimétricas y, como hemos comentado ya, se produce un proceso de victimización por el cual la víctima termina interiorizando y aprendiendo que los vínculos entre sus iguales son así. La víctima, que puede llegar a parecer torpe incluso, se encuentra inmersa en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que aprende que es normal que sea dominada, no ve la huida e incluso, en el peor de los casos, se crea cierta dependencia con respecto a su agresor/es. A esto habría que añadir el que agresor y espectadores/as también aprenden de forma errónea y perniciosa que en las relaciones tiene que existir una parte dominante y otra dominada.

4.4. Tipologías de maltrato entre iguales, factores de riesgo y repercusiones

El maltrato entre los escolares es un continuo que puede ir desde los insultos o los famosos motes, a las amenazas y de éstas a los golpes o a la total marginación social. Diferenciaremos aquí entre cinco tipologías a las que, recientemente, se ha sumado una nueva, fruto del mal uso de las nuevas tecnologías: a) Verbal: insultos, motes, etc. b) Física: golpes, patadas, puñetazos, etc., c) Sexual: aquella que de una u otra forma alude o afecta a comportamientos, percepciones o actitudes de naturaleza sexual y que, al mismo tiempo, podría ser física, verbal, psicológica o social; d) Psicológica: ataque a la identidad personal, la imagen, el autoconcepto y la autoestima a través de juegos psicológicos como chantajes y amenazas; e) Exclusión social: ignorar, excluir, etc. y d) Cyberbullying: que alude a la intimidación y el acoso que ejercen unos escolares hacia otros a través del uso de las nuevas tecnologías: sms, e-mail, etc.

Existen una serie de factores de riesgo que podrían provocar que algún alumno o alumna fuese más vulnerable a la hora de verse envuelto en episodios de bullying como los que ya hemos descrito, y a los que el futuro docente debe prestar la máxima atención sin que ello suponga la emisión de juicios prematuros y no confrontados adecuadamente. Tendremos que atender a las características personales y contextuales específicas en cada momento, pero aun así son un factor de riesgo la ausencia de afecto

y calidez emocional entre los padres y madres y, en general, en el grupo familiar en el que se desenvuelven los primeros años de la vida escolar del alumno/a en cuestión; la existencia y el uso de violencia física o psicológica en el seno del grupo familiar o de la comunidad; la ausencia de un entorno de normas, guías y controles razonables proveniente de los adultos, sobre la conducta, las actitudes y actividades infantiles; la experiencia previa en situaciones de violencia y, en último lugar, la falta de guía en la construcción de la convivencia en la vida diaria.

Entre las repercusiones de verse inmerso en alguno de los principales roles para el mantenimiento del maltrato entre iguales encontramos las relacionadas con la salud mental de los/as implicados/as: depresiones, trauma, ansiedad, inseguridad y baja autoestima; el fracaso escolar; los problemas de atención; las dificultades en las relaciones sociales; comportamientos de riesgo: abuso de sustancias, absentismo escolar, relaciones sexuales prematuras, etc.; y la posibilidad de generalización del esquema dominio-sumisión a otros ámbitos: violencia de género y/o doméstica.

5. Un modelo para los centros educativos: construir la convivencia para prevenir la violencia

El conocimiento de los fenómenos que distorsionan la buena convivencia en el centro nos va a favorecer una mejor comprensión de las diferentes estrategias que proponemos a continuación para prevenirlos e intervenirlos.

La prevención pretende reducir los riesgos de la totalidad de los miembros de un sistema, mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas. En el Instituto de Educación Secundaria, prevención significa anticipación a la aparición de situaciones que puedan obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana e integrada, propiciando que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. No podemos olvidar que la prevención puede ser primaria, secundaria y terciaria. Llevar a la práctica educativa el principio de prevención supone, entre otras medidas: poner especial atención a los momentos de transición del alumnado: enseñanza obligatoria-postobligatoria; escuela-trabajo, etc. (Ej. Importancia de programas de acogida al nuevo alumnado); conocimiento inicial del alumnado, que permita conocer lo antes posible sus características y circunstancias para detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades, etc.

En este contexto de prevención se enmarca el modelo “Construir la convivencia para prevenir la violencia”, un modelo cuya base teórica está sustentada en dos planos que, como hemos podido comprobar a lo largo del tema, son inseparables en un centro educativo: la actividad escolar (el proceso de enseñanza-aprendizaje) y el entramado de relaciones interpersonales subjetivas que surgen (convivencia). Se trata de un modelo ecológico, sistémico y comunitario que requiere tiempo para su implementación ya que, como sus características indican, tiene en cuenta el contexto en el que se inserta el centro educativo, que cada proceso que se lleve a cabo puede ser la causa o el efecto de otro y que han de hacerse partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.) para incrementar las probabilidades de éxito.

Para que se pueda adaptar a las particularidades de cada centro educativo, ya que no existen dos centros iguales, el modelo no se trata de una propuesta cerrada sino que incluye diferentes programas para cada uno de los niveles de prevención que existen; requiere el partir de un análisis de necesidades del centro educativo en el que se vaya a desarrollar en base al cual se optará por un programa u otro.

Este modelo teórico, pero con fines prácticos, sienta sus bases en dos experiencias anteriores reconocidas a nivel nacional e internacional: en primer lugar, un extenso proyecto en diez centros educativos, Sevilla Anti-Violencia Escolar –SAVE- (Ortega, 1997b; Mora y Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001; Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, Del Rey y Mora, 2004), que aportó conocimiento y experiencias para proponer y desarrollar un programa a nivel regional en cooperación con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía conocido como Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar -ANDAVE-, (Ortega et al., 1998 y Ortega, 2000). El proyecto ANDAVE fue el primero de los planes regionales que ha dado respuesta a la demanda social de paliar los fenómenos de violencia escolar desde las instancias de los gobiernos autonómicos.

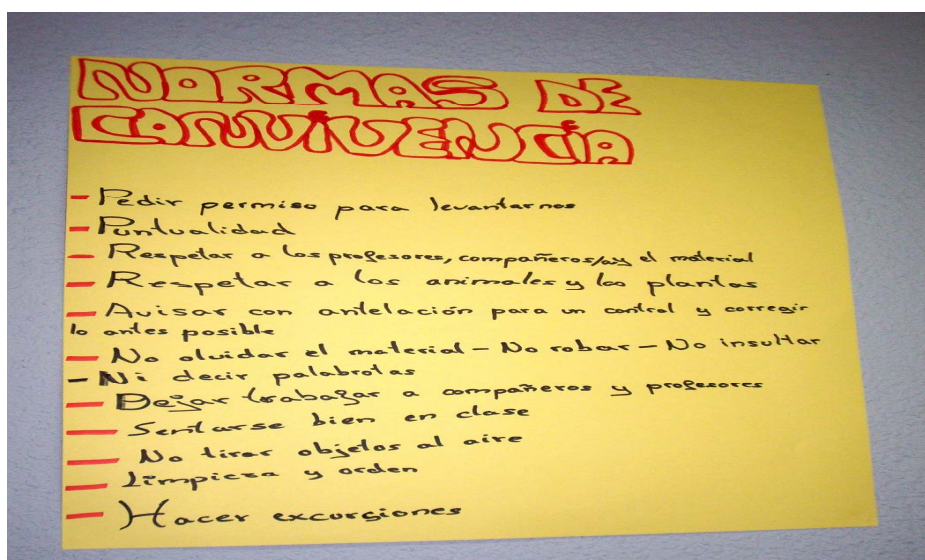
5.1. Estrategias de prevención primaria

La prevención primaria tiene como fin principal evitar la aparición de problemas y va dirigida a alumnado, familias, profesorado y sociedad (Rodríguez Espinar, 1993). Entre los programas de este primer nivel de prevención destacamos: la gestión democrática del aula, el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos, emociones y valores; los cuales expondremos a continuación de forma resumida.

5.1.1. Gestión democrática de la convivencia

Atender a la gestión del aula y el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria, es decir, que profesorado, alumnado y familias vayan profundizando juntos acerca de lo que entienden por participación cooperativa y democrática. Se trata, como en el ejemplo mostrado en la figura 1, de que elaboren conjuntamente una serie de normas explícitas y claras, establezcan un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas y conocidas por todos/as y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad (Ortega et al., 1998).

Figura 1. Normas negociadas con alumnos/as de educación compensatoria



Esta gestión debe ser democrática, es decir, realizada a partir del consenso y la negociación para que todos los miembros de la comunidad educativa tomen conciencia de que la actividad se gestiona de una u otra forma. En la práctica, la elaboración conjunta del Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro (R.O.F.) o, cuanto menos, su exposición y revisión públicas serían necesarias, es decir, que el alumnado conozca sus derechos pero también sus deberes.

En concreto, el profesorado puede contribuir a la descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula mediante un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor/a y sus alumnos/as, sino en el microsistema de relaciones entre escolares (Ortega et al., 1998). Es evidente que no debemos esperar que sucedan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en todas las aulas por lo que habrá que elaborar las normas de convivencia en cada una de ellas teniendo en cuenta las ideas previas del alumnado y negociando dichas normas y sus consecuencias (punitivas o educativas); revisando y reactualizando las mismas.

Se trataría, en definitiva, en conseguir un desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro que incluya el aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa y el establecimiento de canales de comunicación, cumplimiento y respeto de las decisiones y normas.

5.1.2. Trabajo en grupo cooperativo

El trabajo cooperativo es un enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social, trata de realizar el aprendizaje en grupos heterogéneos de alumnos/as interdependientes que tienen un objetivo: han de alcanzar una meta que es común y para llegar a ella el éxito de los compañeros/as es tan importante como el propio (Córdoba, Romera, Monks y Ortega, 2005).

Johnson & Johnson (1975,1999) lo han definido como aquellas situaciones de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos. Según Johnson, Johnson & Holubec (1994) son cinco los principios básicos para que el aprendizaje en grupo cooperativo se haga posible: la interdependencia positiva, la interacción preferentemente cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos y la evaluación grupal.

La construcción de la convivencia en las aulas exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo que estimule la comunicación y la negociación, sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones así como de su cultura o lugar de procedencia. Enseñar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre los escolares si la propuesta de trabajo real fuese competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista (Ortega et al., 1998).

Para que el grupo cooperativo sea efectivo se ha de intercalar con actividades de tipo más convencional y directivo; además recomendamos llevarlo a cabo en tres fases

diferentes (Ortega et al., 1998; Ortega, 2000), tanto para contenidos de tipo curricular como para contenidos propios de la acción tutorial: producción individual, tarea en pequeño grupo y tarea de grupo-aula.

5.1.3. Educación en sentimientos, emociones y valores

Como comentábamos al inicio de este capítulo, es imposible desligar la actividad instructiva y las tareas de enseñanza y aprendizaje de las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Estas relaciones interpersonales incluyen sentimientos, emociones y valores, de cada uno de los protagonistas, que hay que lograr modular, controlar y explicitar en la medida de lo posible.

Todo lo que sucede en el aula, como todo lo humano, está connotado emocionalmente, y aunque el tratamiento curricular ha incluido ya la educación de las actitudes, como contenidos académicos y la educación en valores como transversal, es necesario y complementario desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo/a y de los otros/as en todas sus dimensiones, pero, especialmente, como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales (Ortega et al., 1998).

Educación en sentimientos, emociones y valores no se puede desligar de la actividad diaria ni relegar a la acción tutorial, sino que se ha de modular en cada aula y en todo momento. Pretende que el alumnado perciba esta faceta de la educación como necesaria e igual de importante que la instrucción así como el desarrollo de la empatía, el respeto y consideración por los demás. El uso de historietas con contenido ético, dilemas morales, situaciones que necesiten de un cierto posicionamiento, etc., deben de ir enfocadas a favorecer una actitud activa en los miembros de la comunidad educativa ante situaciones moralmente injustas del tipo del acoso.

5.2. Estrategias de prevención secundaria: atención al alumnado en riesgo

La prevención secundaria, por su parte, tiene como objetivo la reducción del número de casos cuando ya han aparecido los problemas, estaría dirigida a la población en alto riesgo (Rodríguez Espinar, 1993). Entre los programas que atienden a la población que se encuentra en riesgo de desmejorar la convivencia en un centro educativo de Educación Secundaria destacamos: la mediación, la ayuda entre iguales y los círculos de calidad (Ortega y Del Rey, 1998).

No debemos olvidar que todos estos programas tendrán sentido dentro de un modelo de actuación global por parte del centro educativo que parta de la prevención primaria y en el que la implementación de un programa de atención al alumnado en riesgo pueda tener sentido y no ser rechazado. De la misma forma, es necesario que cada uno de estos programas sea evaluado adecuadamente, por lo tanto se hace necesaria una preevaluación inicial de la situación antes de llevarlo a cabo, una evaluación de su desarrollo, al final y un tiempo después de su implementación. Entre los recursos para llevar a cabo estas evaluaciones encontramos los cuestionarios, las entrevistas, los sociogramas, etc. (Ortega y Del Rey, 2003).

5.2.1. Mediación en conflictos

Como decíamos al principio el conflicto no deja de ser una contraposición de intereses, deseos, creencias..., entre dos o más partes implicadas; por lo tanto, según Ortega y Del Rey (1998), un programa de mediación en conflictos exige, en primer lugar, el establecimiento de un equipo de mediadores, aceptados por la comunidad escolar y que intervengan de manera específica para hacer llegar a un acuerdo a las partes. Estos mediadores (profesorado, alumnado, etc.) nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse. Además, es imprescindible que las partes implicadas en el conflicto acepten abiertamente a los mediadores como tales. Si todo esto se desarrolla de forma favorable y se llega a la mediación, los pasos a seguir son los siguientes:

- Establecer los papeles sociales, las normas y las reglas de la mediación;
- Que cada una de las partes defina el conflicto;
- Análisis del conflicto con la ayuda del mediador;
- Búsqueda de soluciones;
- Enunciar por escrito el acuerdo de resolución del conflicto y
- Propuesta de revisión del acuerdo.

Si bien el conflicto no tiene por qué traducirse en problemas de violencia, puede llegar a desembocar en ellos, por lo que implantar un programa de mediación en el centro puede favorecer a la prevención de problemas de violencia escolar; además con la mediación se trabajan muchas habilidades que pueden frenar la puesta en marcha de episodios de violencia escolar e incluso se pueden llegar a detectar problemas de violencia enmascarados. Pese a que últimamente la mediación en conflictos se está presentando como una estrategia bastante válida no se aconseja su uso cuando las partes implicadas están envueltas en problemas de maltrato, abuso o intimidación ya que, en primer lugar, la premisa básica para llevar a cabo la mediación es la simetría de las relaciones que en este caso se encuentra deteriorada y no existe, en segundo lugar, lógicamente la víctima del acoso se encuentra en desventaja con respecto al agresor que puede estar ejerciendo incluso cierto chantaje emocional en la misma y, por último, es difícil conseguir la imparcialidad del mediador en estos casos (Ortega et al., 1998).

5.2.2. Ayuda entre iguales

“La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es que chicos/as con problemas encuentren, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por ellos mismos/as sus problemas” (Ortega y Del Rey, 1998, 213). Se trata de crear en el instituto de Educación Secundaria una red de apoyo explícita para el alumnado que sienta tener algún problema.

Los aplican los propios alumnos y alumnas, pero los responsables son los adultos y se consideran adecuados a partir de los 10 - 11 años. Es un programa bien estructurado que requiere del seguimiento de una serie de fases previas a su implementación entre las que se encuentran el entrenamiento de los propios docentes que van a coordinar el programa, para que sean ellos mismos quienes formen al alumnado participante como consejero de sus iguales. El objetivo es conseguir la independencia con respecto a formadores externos en el futuro. Este entrenamiento,

proporcionado por expertos (externos al centro, por ejemplo, investigadores/as o propios del centro, por ejemplo, orientador escolar) comenzaría con una primera fase de sensibilización e información a los docente que incluya los datos más relevantes del programa, debería continuar con la toma de decisiones personales de los docentes acerca de su disponibilidad y aceptación para ser formados y finalizaría con un entrenamiento en las principales habilidades necesarias para escuchar, resolver problemas, mediar en conflictos sin implicarse en ellos y liderar grupos: técnicas de escucha activa, confidencialidad, expresión y comprensión de los sentimientos, etc. (Ortega y Del Rey, 1998).

En segundo lugar, se tendrán que elegir los consejeros y llevar a cabo una primera fase de entrenamiento con los mismos y una fase de entrenamiento específico. Para seleccionar a dichos consejeros se tendrán en cuenta una serie de requisitos entre los que podríamos incluir la voluntariedad del posible consejero/a, la aceptación del resto de los compañeros de clase, el ser nominado o nominada por gran parte de sus profesores/as y, por último, demostrar en una entrevista individual con el orientador/a tener desarrolladas ciertas habilidades. El entrenamiento específico de los consejeros lo llevaría a cabo el profesorado implicado utilizando para ello los mismos contenidos que se incluyeron en su propia formación pero incluyendo una mayor simulación, la retirada progresiva del control y la diversidad de tareas. La elección de los espacios y el tiempo para llevar a cabo esta formación dependerá de la disponibilidad de los implicados (recreos, tardes, utilización de espacios y tiempos destinados a un proyecto de Escuela Espacio de Paz, etc.).

Una vez que disponemos ya de los y las consejeras estaremos en disposición de poner en marcha el programa, para lo cual habrá que iniciar una buena campaña de sensibilización y de difusión de los beneficios del programa a nivel de centro, tomar decisiones acerca de las responsabilidades que asumirá cada uno de los implicados/as, determinar quién será consejero de quién, los espacios que se utilizarán y los tiempos así como las medidas de recogida de información para evaluar el buen desarrollo del mismo (por ejemplo, mediante agendas de recogida de información) y sesiones de revisión grupales e individuales entre los responsables e implicados.

Pese a que es un programa trabajoso de poner en marcha y requiere de mucho tiempo e implicación por parte de los coordinadores, si bien es cierto que los inicios son complicados dado que cuesta incluirlo en la cultura del centro; pero también es necesario resaltar que una vez implementado los resultados son muy satisfactorios. Como hemos comentado ya será necesario evaluar el programa y sus resultados cada año para obtener retroalimentación e incluir los cambios pertinentes para próximos años.

5.2.3. Círculos de calidad

El círculo de calidad es un grupo de personas, entre cinco y doce, que se reúnen regularmente, porque están interesadas en identificar problemas comunes, analizarlos objetivamente y resolverlos lo mejor posible. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora es lo que está indicado (Ortega y Del Rey, 1998).

La elección de los componentes del círculo (alumnos/as, sólo profesores o mixto) debe ser voluntaria y estar fundamentada en la decisión de lograr un objetivo concreto. Implantarlo tiene muchos beneficios (Smith y Sharp, 1994; Ortega et al., 1998; Ortega, 2000), en la creación de climas de comunicación, discusión sobre problemas, búsqueda de soluciones, objetivación de procesos y toma de decisiones. La

responsabilidad, compartida por todos los miembros, no se diluye, ya que el círculo hace un permanente análisis de objetivos, que permite que todos los miembros asuman su parte como un deber hacia los otros, con los cuales ha tomado la decisión. Una estrategia de círculo de calidad puede durar entre 12 y 15 semanas y un profesor-tutor o un adulto experimentado debe actuar como facilitador y supervisor del proceso. Cuando se hayan logrado los objetivos, se debe informar a la dirección del centro o al equipo docente, que deben tomar nota y estudiar la puesta en funcionamiento de la propuesta que eleva el círculo (Ortega et al., 1998).

La creación de un círculo tiene que tener como objetivo la resolución de un problema muy concreto y consta de las siguientes fases: a) Identificar el problema a través de diferentes estrategias como la tormenta de ideas; b) Analizar el por qué de las causas del problema y sus respectivas consecuencias; c) Sugerir y estudiar soluciones para cada una de las causas producto del anterior análisis; d) Presentación de soluciones a los responsables y d) Evaluación de resultados (Ortega y Del Rey, 1998).

5.3. Estrategias de prevención terciaria: la intervención propiamente dicha

Por último, la prevención terciaria tiene como objetivo reducir los efectos provocados por la presencia de un problema aunque persista e iría dirigida a la comunidad (Rodríguez Espinar, 1993). Entre los programas de intervención directa, para atender a alumnado implicado en episodios de violencia escolar, destacamos: los programas de desarrollo de la empatía en agresores/as, los programas de desarrollo de la asertividad en víctimas y el método Pikas o método de reparto de responsabilidades (Ortega, 1998).

5.3.1. Desarrollo de la asertividad en víctimas

La asertividad es una habilidad social que consiste en la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos o necesidades, previa evaluación de que dichas convicciones son buenas y merecen ser defendidas. (Ortega, 2000). Se trata de expresar nuestras convicciones, deseos o necesidades mediante un comportamiento y una actitud intermedia entre la pasividad y la agresividad. Se trata de una habilidad bastante deteriorada y deficitaria, por lo general, en el alumnado que es víctima de sus iguales.

Entre los objetivos principales que ha de tener un programa para el desarrollo de la asertividad en alumnado detectado previamente como víctima de sus iguales e incluso en alumnado que, por determinadas circunstancias pudiera estar en riesgo de convertirse en víctima, encontramos: la necesidad de afianzar en estos alumnos/as sus sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos/as; que consigan la pertinente distancia afectiva y emocional con respecto a aquellas personas que puedan dañarlos; que conozcan y, a la vez, dominen los sentimientos y emociones propios así como sus actitudes, gestos y lenguaje corporal; y, en última instancia, que defiendan el derecho de todo ser humano a "Decir NO".

Existen numerosos programas de desarrollo de habilidades sociales puestos a disposición del profesorado; en concreto, Sharp, Cowie y Smith (1994) hacen una propuesta muy específica dirigida al desarrollo de la asertividad en alumnos/as detectados previamente como víctimas de violencia interpersonal entre iguales. Estructuran su programa en cuatro fases fundamentales: la primera fase estaría dedicada a la selección y organización del grupo, recomendando que en dicho grupo no se

incluyan únicamente a las víctimas sino a alumnado voluntario con suficientes habilidades sociales como para apoyarlas; la segunda fase está dedicada a que el alumnado aprenda a presentarse de forma asertiva, es decir, a que logren presentarse ante los demás de una forma constructiva y positiva, reafirmando sus capacidades y su potencial; la tercera fase se centra en que el alumnado aprenda estrategias útiles y palpables para enfrentarse al abuso, el objetivo principal es que sea capaz de decir “NO” a su o sus acosadores y esto se consigue, principalmente, a través del rol-playing, la escenificación y el entrenamiento en situaciones lo más próximas a la realidad que se pueda; por último, con la última de las fases lo que pretenden estos autores es conseguir que las sesiones anteriores hayan servido para crear un grupo de amigos/as contra el abuso y evitar posibles situaciones futuras similares.

5.3.2. Desarrollo de la empatía en agresores/as

Como hemos comentado ya, aquellos alumnos y alumnas que se detectan como agresores/as de sus iguales presentan una importante carencia de *reciprocidad moral*, una falta de empatía cognitiva y emocional que les impide ponerse en el lugar de los demás (Ortega y Córdoba, 2006). La empatía ha sido definida por Ortega (1998) como la capacidad del ser humano de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo su interlocutor en un proceso de interacción o comunicación con él/ella. Un desarrollo del niño/a en contextos sociales en los que predominan conductas de desapego, malas relaciones interpersonales, sistemas de comunicación poco adecuados, etc., podría favorecer el déficit de esta habilidad social básica.

Al igual que ocurre con la asertividad, existen numerosos programas de habilidades sociales en los que se trabaja, entre otras, la empatía. Somos conscientes de la dificultad que entraña llevar a cabo un programa de este tipo dado las características del alumnado implicado, es decir, por lo general alumnado agresivo y poco receptivo a este tipo de intervenciones; en este sentido Ortega (1998) alerta de la necesidad de llevar a cabo un análisis previo en el que se determine hasta qué punto el propio centro cuenta, entre sus recursos humanos, con personal preparado para ello; de la dificultad que entraña no segregar al alumnado con mal comportamiento; y, por último, en que hay que planificar la temporalidad, los escenarios y la secuencia de estrategias y actividades que se van a incluir. De nuevo, al tratarse de una estrategia muy específica, el Departamento de Orientación, convenientemente apoyado por los tutores y tutoras, sería el más adecuado, pero necesitan del entrenamiento previo pertinente así como de prácticas y simulaciones.

Nosotros ejemplificaremos una serie de fases y prototipos de sesiones de trabajo (Ortega, 1998): en la primera fase de un programa de estas características se incluye necesariamente el que el alumnado aprenda a presentarse de forma positiva, pero no prepotente, es decir, que se presenten adecuadamente ante los demás y que a través de juegos y escenificaciones logren explorar emociones y sentimientos ligados al compañero/a y a reconocerlo/a como un semejante; la segunda fase del programa se centrará en que reconozcan emociones y sentimientos comunes a los compañeros/as y esto lo conseguiremos a través de juegos y ejercicios en torno a emociones y sentimientos que se comparten, utilizando narraciones, supuestas situaciones, dilemas morales, visionado de secuencias de películas relacionadas, etc., siempre en función de la edad de los implicados/as; la tercera fase estará dedicada a hacer pensar a los implicados en que todos necesitamos ser queridos, respetados, reconocidos y/o ayudados en determinados momentos, lo podemos conseguir a través de historietas

reales o ficticias y, sobre todo, mediante el juego de roles a partir de guiones dramáticos en los que se sitúa al alumnado en situaciones límite; por último, la fase final del programa trataría de evaluar los resultados del proceso de su implementación, analizando el efecto creado en el comportamiento diario.

Como hemos mencionado, somos conscientes de la dificultad de la puesta en marcha y buen desarrollo de este tipo de programas pero su implementación en los centros de Secundaria dentro de un modelo global como el que planteamos resulta efectiva (Ortega, 1997b; Mora y Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001; Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, Del Rey y Mora, 2004). Sobre todo si se tienen en cuenta las características de partida del alumnado y en función de las mismas se elabora un conjunto de actividades relevantes, significativas y que se puedan transferir al día a día, con ejemplos reales y relevantes para el alumnado. Aunque nos pese, el alumnado agresor/a de sus iguales está en las aulas y hay que proporcionarle alternativas a su forma agresiva de relacionarse, impidiendo la ley dominio-sumisión a través de la que aprenden que los vínculos son así y que tienen potestad para imponerse por encima de los demás.

5.3.3. Método Pikas o de reparto de responsabilidades

El método Pikas (1989) o método de reparto de responsabilidades (Ortega, 1998) consiste en realizar la intervención directa con chicos/as que se ven envueltos en problemas de violencia interpersonal, a partir de la consideración de que víctimas, agresores y espectadores forman una unidad social problemática que hay que desestructurar.

Parte de la base de que el fenómeno violento produce efectos, sobre los protagonistas y los espectadores, que retroalimentan los comportamientos violentos. Se tratará, pues, de lograr interrumpir estos actos, con propuestas de tareas concretas para los protagonistas y para los seguidores del fenómeno (Ortega, 1998).

Se trata de un método muy directivo, perfectamente estructurado, que requiere de un especialista para su puesta en marcha y que equipo docente y equipo orientador estén totalmente de acuerdo en su utilización.

Entre sus características Ortega (1998) destaca: que se trata de un método útil para trabajar con grupos sociales más o menos estables, o pandillas de chicos/as que suelen coincidir en patios de recreo, aulas u otros contextos sociales y que tienen muchas posibilidades de seguir juntos como grupo social; no es útil cuando el fenómeno de la violencia implica sólo a la víctima y al agresor ya que el papel de los espectadores es fundamental, requiere de un estudio exploratorio, mediante cuestionarios, entrevistas a profesores/as y alumnos/as, sociogramas, o cualquier otro método, que nos permita conocer la configuración social del grupo y, que no se debe utilizar, ni con chicos/as menores de nueve años, ni mayores de catorce.

La finalidad del método es reindividualizar a los miembros del grupo, es decir, conseguir que cada persona implicada (víctima, agresor y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos, hasta hacerse personalmente responsable de su conducta, una vez que comprende el efecto de la misma. Hay objetivos concretos de cambio para cada uno de los roles sociales que se implican en un fenómeno de violencia y el objetivo final de la intervención es llegar a un acuerdo conjunto para mejorar la situación de la persona que está sufriendo (Pikas, 1989; Ortega, 1998).

En todo caso, la intervención consta de las siguientes fases: 1) Fase de entrevistas individuales con los/as protagonistas; 2) Fase de entrevistas de seguimiento con agresores, víctimas y espectadores y 3) Fase final de reuniones con el grupo completo. El método está perfectamente descrito por su autor así como delimitado el tiempo de las entrevistas, las preguntas para cada uno de los/as implicados/as e incluso se prevén posibles comportamientos y respuestas; como hemos comentado ya, su puesta en marcha requiere de un especialista con un entrenamiento específico, que incluye practicar hasta dominar las técnicas y las estrategias. Nuestro consejo es que se implemente por los propios Orientadores Escolares, pero una vez que hayan realizado un proceso de entrenamiento (Véase Pikas, 1989 y Ortega, 1998).

6. Síntesis y consideraciones finales

Consideramos que el tema de la convivencia escolar, además de estar presente en los medios de comunicación, es un tema de gran importancia en la formación del profesorado por el importante papel que pueden desempeñar los profesores y profesoras en la resolución de conflictos y en generar un buen clima de trabajo en los centros de enseñanza secundaria. Por ello, a lo largo de este capítulo se han expuesto una serie de ideas destinadas a favorecer entre los docentes el conocimiento de las claves necesarias para prevenir la violencia relacionada con el contexto educativo y ayudar a construir la convivencia en tales centros.

Concretamente se ha definido la noción de convivencia escolar, se han analizado los entramados de relaciones interpersonales que influyen en su mantenimiento y se han estudiado los diferentes fenómenos que perturban el mantenimiento de la convivencia en un centro educativo. También se ha tratado de diferenciar el acoso escolar de otros fenómenos, con el fin de dar a conocer los mecanismos implicados en su mantenimiento, en qué escenarios tiene lugar y cuáles son sus consecuencias.

Finalmente se ha propuesto el modelo denominado “Construir la convivencia para prevenir la violencia” como instrumento concreto para llevarlo a la práctica en los centros de secundaria y realizar la prevención e intervención que los fenómenos perturbadores de la convivencia requieren.

Bibliografía

- CÓRDOBA, F., ROMERA, E., MONKS, C. Y ORTEGA, R. (2005). *La potencialidad del trabajo en grupo cooperativo para favorecer la convivencia en las aulas*. Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural e Inmigración, celebradas en Córdoba, del 24 al 26 de noviembre.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 41, pp. 59-71.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the classroom*. Virginia: Association for supervision and curriculum development.

- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. (1975/1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon. First edition, 1975.
- MORA, J.A. Y ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales, En F. Cerezo (coord.): *Conductas agresivas en la Edad Escolar*. Pirámide, Madrid, pp. 181-199.
- ORTEGA, R. (1997a). ¿Es la violencia un problema emergente en la infancia? En: J.A. Ponce, R. Muriel y I. Gómez de Terreros (eds.), *Informe Salud, Infancia, Adolescencia & Sociedad. Sección de Pediatría Social, Asociación Española de Pediatría*, Sevilla, pp. 76-82.
- ORTEGA, R. (1997b). El proyecto Sevilla Antiviolenencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En: R. Ortega y col., *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, pp. 221-246.
- ORTEGA, R. (coord.). (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. In: P.K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, pp: 167-185. Cambridge: University Press.
- ORTEGA, R. Y COL. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. Y CÓRDOBA, F. (2006). Abordando el bullying desde la construcción de la convivencia: prólogo al trabajo de J. M^a. Avilés e Inés Monjas. En: J. M^a. Avilés, *Bullying: el maltrato entre iguales*, Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 13-17.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (1998). Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo. En: R. Ortega y col., *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, pp. 197-220.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (coord.).(2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolenencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- PIKAS, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. & Munthe, E. (Eds). *Bullying: An international perspective*, pp 91-105. London: David Fulton.
- RAMÍREZ, S Y COL. (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

- ROJAS MARCOS, L. (1995). *La semilla de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- SHARP, S., COWIE, H. & SMITH, P.K. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations, en P. K. Smith y S. Sharp, *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. Y SHARP, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.

ANEXO 1

REFERENCIAS LEGALES SOBRE EL TEMA DE LA CONVIVENCIA^[2]

- DECRETO 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 (BOJA 24-4-99).
- ORDEN POR LA QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE CULTURA DE LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA (BOJA 5-10-02)
- DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE EL SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE MALTRATO INFANTIL DE ANDALUCÍA (BOJA 16-1-04)
- REAL DECRETO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE LA LEY ORGÁNICA SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL. (BOE 7-1-05) (EXTRACTO DE CONTENIDOS REFERIDOS A EDUCACIÓN).
- DECRETO 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. (BOJA 2-2-07).
- REAL DECRETO POR EL QUE SE CREA EL OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. (BOE 15-3-07).
- ORDEN POR LA QUE SE REGULA LA ASISTENCIA JURÍDICA AL PERSONAL DOCENTE DEPENDIENTE DE LA CONSEJERÍA DE TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS, A EXCEPCIÓN DEL UNIVERSITARIO, Y SE ESTABLECE EL PROCEDIMIENTO PARA EL ACCESO A LA MISMA. (BOJA 21-3-07)
- ORDEN 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. (BOJA 27-7-07)
- ORDEN POR LA QUE SE REGULA EL PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN Y APROBACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS. (BOJA 8-8-07)

² Hay más información sobre legislación educativa en el Apéndice I de esta obra.

ANEXO 2

REFERENCIAS ADICIONALES PARA SABER MÁS SOBRE EL TEMA

- BOQUÉ, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CARBONELL, J.L. (Dir.) (1999). *Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos*. Madrid: Ministerio de educación y Cultura.
- CECJA. (1992). *Educación moral, para la convivencia y la paz*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- COLECCIÓN "Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Materiales de Apoyo N° 4.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Instituto de la Juventud.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- SHARP, S. & SMITH, P.K. (1994). *Trackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- TRIANES, M^a.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

