

La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos

ELENA MARTÍN, ISABEL FERNÁNDEZ*, SOLEDAD ANDRÉS,
CRISTINA DEL BARRIO Y GERARDO ECHEITA
*Universidad Autónoma de Madrid; *Instituto de Educación Secundaria Pradolongo
(Madrid)*



Resumen

En este artículo se presenta una revisión de los modelos desde los cuales se afronta en este momento la intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos y la prevención y resolución de conflictos, y se propone una clasificación de las dimensiones de análisis de la intervención. En la segunda parte se analizan los principales ámbitos de intervención y las medidas que podrían tomarse en cada uno de ellos. Finalmente, se revisan los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas de los principales programas globales de intervención y de los sistemas de ayuda entre iguales y se hacen algunas consideraciones acerca de las características que deberían reunir las evaluaciones en este campo.

Palabras clave: Clima escolar, conflictos escolares, mediación, sistemas de ayuda entre iguales, evaluación de programas.

Intervention to improve coexistence at school: Models and domains

Abstract

The paper reviews models guiding current intervention to improve coexistence at school, and the prevention and resolution of conflicts. A classification of dimensions to analyse interventions is also proposed. In the second part, we analyse the main intervention areas and specific measures for each area. Finally, we review the results of the evaluations performed on the main overall intervention programmes and peer support systems, and make some suggestions on the characteristics that evaluations in this field should have.

Keywords: School climate, school conflicts, mediation, peer support systems, programme evaluation.

Correspondencia con los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid. Tel. 91 3974072. E-mail: elena.martin@uam.es

Introducción

El panorama que se ha ido exponiendo a lo largo de los tres artículos anteriores de este dossier pone claramente de manifiesto la importancia de la intervención para prevenir y resolver los conflictos en los centros escolares. El deterioro que estos problemas suponen para el funcionamiento de las instituciones educativas es un argumento que está en este momento presente en cualquier reflexión acerca de la calidad de la enseñanza, y en el que no es necesario por tanto insistir. Sin embargo, es imprescindible señalar con igual énfasis la urgencia de la intervención desde el punto de vista del desarrollo de los alumnos y alumnas y de las relaciones interpersonales de todos aquellos que componen la comunidad escolar. El objetivo de la escuela es favorecer el desarrollo intelectual, social y moral de los futuros miembros de la sociedad y ya se han mostrado las nocivas repercusiones que en él tienen determinadas maneras de afrontar los conflictos.

La información del dossier muestra también que la investigación en este campo ha experimentado en las últimas décadas un avance notable. No sucede lo mismo en el ámbito de la intervención. Son muchas las iniciativas que se están poniendo en marcha, pero, como es habitual por otra parte cuando se trata de aplicar el conocimiento a la práctica, resultan escasos los trabajos que plantean estas medidas en un marco de planificación y evaluación riguroso. Una primera idea que querríamos precisamente destacar en estas páginas es la necesidad de que la intervención tenga en cuenta el conocimiento que la investigación va generando y contribuya ella misma a producir nuevos saberes. Por ello, en el texto se intenta relacionar la pertinencia de las propuestas de intervención con lo que sabemos de hecho acerca de la naturaleza de estos procesos.

En este artículo, como en el primero, se amplía el foco de análisis. No nos vamos a limitar a los problemas de maltrato entre iguales sino al conjunto de los conflictos que tienen lugar en los centros. El objetivo de la intervención debe ser la mejora de la convivencia, entendida no como ausencia de conflictos sino como 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.

Dentro de este marco global, en el primer apartado revisaremos los principales modelos de intervención y propondremos el que nos parece más adecuado. A continuación se expondrán los ámbitos o niveles en los que es preciso actuar para mejorar la convivencia y, por último, analizaremos el tema de la evaluación de la intervención.

Modelos de intervención

En la bibliografía que se ocupa de los modelos de intervención se reconoce claramente una dicotomía entre aquellos que ponen el énfasis en el aspecto punitivo y sancionador y los modelos que buscan recomponer las relaciones interpersonales dañadas y prevenir futuros conflictos, habitualmente calificados como educativos o preventivos (Smith *et al.*, 1999; Defensor del Pueblo, 2000; Sullivan, 2000; Torrego, 2000a; Torrego y Moreno, 2001). De entre las varias propuestas que se han realizado a este respecto, hay dos que nos parecen especialmente interesantes.

La primera de ellas, elaborada por Sullivan (2000), postula tres enfoques para enfrentar el maltrato entre iguales que, en nuestra opinión, serían extensibles al resto de los conflictos: enfoque punitivo, enfoque de las consecuencias y enfoque de los sentimientos. En el primer caso las medidas consisten en imponer al agresor un castigo con el objetivo de que no se repita su conducta. En esta aproxima-

ción se considera fundamental mantener la autoridad y mandar un mensaje inequívoco al agresor o agresores de que no se consentirán esos comportamientos, haciéndoles entender que se está dispuesto a aumentar las sanciones en una escalada que podría acabar en la expulsión. Este tipo de medidas no contemplan actuaciones con la víctima.

El enfoque de las consecuencias comparte los presupuestos del anterior con la diferencia de que se busca que la sanción tenga un efecto pedagógico sobre el agresor y no meramente punitivo. Hablar con el alumno para que tome conciencia de lo que su acción ha supuesto para la víctima, y ofrecerle que la nota que hace constar en el expediente su conducta podría desaparecer si no se vuelve a repetir el problema, o pedirle que escriba un informe sobre lo sucedido, serían ejemplos de este tipo de enfoque. En el que por otra parte, a diferencia del anterior, se tiene el objetivo explícito de proteger a la víctima animándole a que denuncie el caso y confiando en el efecto disuasorio de las amenazas al agresor. La finalidad de este enfoque sigue siendo detener los comportamientos de los agresores por el miedo a las consecuencias. También en este caso, las medidas se ejercen desde una figura de autoridad (equipo directivo, Consejo escolar, ...).

Por último, el enfoque de los sentimientos tiene como objetivo prioritario volver a humanizar la relación y no sólo evitar nuevos conflictos. Se propone rescatar lo mejor del agresor haciéndole tomar conciencia de lo que supone para él y para la víctima su comportamiento y desarrollando la empatía. Tiene asimismo la finalidad explícita de sacar también lo mejor de la víctima haciendo visibles sus aspectos más valiosos y, sin exigirle en cambio que supere la situación mediante unas destrezas sociales que probablemente en ese momento no posee. Y es un enfoque en el que se sabe que las medidas con agresor y víctima serán insuficientes si no se actúa para cambiar el contexto más amplio en el que tienen lugar las relaciones. Por ello se considera fundamental conseguir que el grupo de pares de la clase entienda cognitivamente y afectivamente lo que está pasando, aprendan a empatizar con la víctima y manifiesten una actitud de rechazo a las conductas violentas que le haga difícil al agresor mantenerlas. Se trata pues de un cambio global en la dinámica de la situación que no pretende culpabilizar sino humanizar las relaciones personales.

Sullivan destaca que en los dos primeros enfoques subyace una concepción psicológica conductista. Los alumnos abandonarán las conductas antisociales porque serán castigados de una u otra forma. La diferencia entre ellos es un problema del grado del castigo, en el punitivo el castigo es inmutable mientras que en el modelo de las consecuencias el agresor puede evitarlas si cambia su comportamiento. Pero en ambos la conducta se controla básicamente por amenazas. Se ataja sobre todo el síntoma pero no las raíces del problema. Y, por otra parte, prima una representación estática en la que el contexto de la interacción no cambia.

En el enfoque de los sentimientos, por el contrario, se entiende que los comportamientos antisociales son procesos dinámicos, y que existen posibilidades de cambiar la comprensión que todos los implicados tienen acerca de lo que está sucediendo y de movilizar sentimientos solidarios. Se hace ver a todo el grupo que puede y debe optar entre distintas conductas: apoyar, defender, pasar del conflicto, ... Si el grupo cambia, el éxito del agresor desaparece y la víctima puede también variar el estatus social y relacional. No se renuncia a actuar directamente sobre víctima y agresor, en el ámbito de los sentimientos, pero se hace especial énfasis en la intervención en el grupo como contexto de las relaciones.

La propuesta de Torrego y Moreno (Torrego, 2000a; Torrego y Moreno, 2001) analiza también dos modelos vigentes (punitivo-sancionador y relacional) y pro-

pugna un enfoque integrado de mejora de la convivencia. Para Torrego (2000a) el modelo punitivo-sancionador se basa en la idea de que castigar tiene un doble efecto positivo: disuadir al agresor de volver a hacerlo (prevención individual) y advertir a los demás de lo que les sucederá si lo hacen (prevención generalizada). Otorga el poder de la resolución del conflicto a un tercero distinto de las partes implicadas (equipo directivo, Consejo escolar...). Y se fundamenta en un concepto de justicia retributiva. Las limitaciones que este autor atribuye a este enfoque se refieren principalmente a que no está probado que las sanciones disminuyan las infracciones; genera que las personas se distancien del centro; no contribuye a desarrollar la moral autónoma ya que otro siempre es el que juzga los actos; muestra como modelo de resolución de conflictos a los alumnos un criterio de autoridad del más fuerte; el papel de la víctima es sólo como denunciante y le puede incluso suponer mayor indefensión ante el agresor y una visión negativa por parte de todo el grupo; y la relación entre las partes no se repara ya que lo que sigue uniéndoles es la agresión y ahora el castigo, dos experiencias negativas.

El modelo relacional, fundamentado en las propuestas de Galtung (1998) de resolución pacífica de los conflictos introduce la reparación, resolución y reconciliación de las partes. Como señala Torrego, supone un cambio importante en el que se traslada el poder a la relación mediante la comunicación directa de los implicados quienes tienen que buscar ellos mismos la solución. En este contexto la víctima puede recibir una restauración material, inmaterial, o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Se supone que el agresor dejará de llevar a cabo estos comportamientos porque la reconciliación le supondrá un coste mental y emocional más disuasorio que el castigo (prevención individual), y se establece un estilo educativo que puede servir de modelo para la conducta de los otros (prevención generalizada). Por otra parte es un modelo que se basa en un concepto de justicia retributiva y no meramente retributiva, y favorece una moral más autónoma. Entre sus limitaciones se destaca la dificultad de encontrar condiciones para el diálogo en los centros educativos; el coste de tiempo y energía que supone; y que no asegura la prevención generalizada.

Una vez analizados estos dos enfoques, Torrego propone un modelo integrado que recupera aspectos de los dos anteriores. Si bien defiende que el modelo relacional es mucho más adecuado que el sancionador, también admite que los colegios e institutos tienen que seguir contando con un sistema de autoridad que permita aplicar en un momento determinado y para cierto tipo de conflictos sanciones concretas. Es preciso pues desde esta perspectiva trabajar el establecimiento de las normas, el procedimiento para su aplicación y para la respuesta ante su posible incumplimiento. Los reglamentos de convivencia de los centros tienen por tanto un papel fundamental, pero en ellos debe asegurarse la máxima participación y el carácter educativo de las sanciones. Pero en el modelo integrado el poder de la resolución se traslada a la relación, bajo la tutela del centro. Este cuenta con las normas y las correcciones, pero al alumno se le ofrece la posibilidad de evitar la vía de la sanción y acudir a una modalidad de diálogo, como la mediación. La víctima puede recibir una restitución moral o material por parte del agresor, que a su vez libera la culpa. El coste de reconciliarse con la víctima se supone que tiene un efecto disuasorio en el agresor mayor que el castigo (prevención individual). Por otra parte, el centro transmite de forma inequívoca un mensaje de autoridad al mostrar que se actúa de un modo práctico y ético.

En una publicación posterior Torrego y Moreno (2001) completan esta propuesta en lo que denominan el enfoque integrado de respuesta global que plantean como marco teórico del interesante proyecto de innovación *Atlántida Educación y Cultura Democrática* (CCOO, 2001). Este enfoque se basa, de acuerdo con

el modelo relacional, en un estilo de resolución de conflictos mediante la reconciliación (Galtung, 1998) y la colaboración en el que todos los implicados participan en la búsqueda de un objetivo común que satisfaga las necesidades de las partes, humanizando las relaciones. Asume por otra parte una perspectiva sistémica, es decir, una intervención en el conjunto del centro, y de acuerdo con el modelo de “desarrollo basado en la escuela” (Fullan, 1991) que plantea que cualquier cambio es un proceso que debe partir de las necesidades específicas del centro y ser asumido y liderado por los propios miembros que componen la institución. Las medidas que es preciso poner en marcha deben partir de las prácticas habituales del centro en materia de convivencia e incidir en todos los ámbitos educativos (organización, currículo, normas...) y todos los sectores de la comunidad escolar (docentes, alumnado, familias, entorno comunitario).

En las dos propuestas analizadas se observan coincidencias básicas, pero se identifican también algunos rasgos específicos que ponen de manifiesto que la clasificación en términos de la dicotomía *sancionador vs educativo* puede resultar excesivamente genérica y reduccionista. Merecería la pena en nuestra opinión desentrañar con más profundidad las distintas dimensiones que de hecho están presentes en la intervención. Vamos a proponer para ello una serie de ejes de análisis que deberían interpretarse no como categorías excluyentes sino más bien como continuos en los que, aunque los extremos constituyan posiciones claramente opuestas, se reconocen también ejemplos de prácticas a medio camino entre ambas posiciones.

Una primera y fundamental dimensión se referiría a la concepción que se mantiene acerca de la naturaleza y las causas de las conductas antisociales. En un polo, el que denominaríamos *personal*, se situarían los modelos que implícita o explícitamente entienden que se deben a rasgos personales de las partes en conflicto, normalmente desde un enfoque del déficit (los sujetos, tanto víctimas como agresores, carecen de alguna capacidad básica). En el otro, el *relacional*, se buscan las raíces en la interacción entre las partes en un contexto social en el que influyen los otros, el grupo.

En estrecha relación con esta primera dimensión, pero no por ello sin entidad propia, podemos identificar otro eje de análisis referido a la finalidad de la intervención. En este caso los dos valores extremos del continuo serían el *preventivo* y el *remediador*. La diferencia acuñada en las disciplinas sociales entre los tres tipos de intervención –primaria, secundaria y terciaria– se correspondería con este planteamiento.

La intervención también podría clasificarse de acuerdo con su carácter más o menos *sistémico*. En un polo del continuo se situarían las actuaciones dirigidas exclusivamente a sujetos aislados, sean estos profesores o alumnos. En el extremo opuesto estarían las medidas dirigidas a todos los niveles de la institución, en donde no se excluyen las intervenciones sobre personas concretas, pero se consideran insuficientes si no van acompañadas de cambios en el contexto, y se sabe además que las variaciones en los comportamientos individuales influirán a su vez en las relaciones sociales más amplias.

Otro de los rasgos fundamentales se refiere al grado en que se favorece la *implicación* del conjunto de la comunidad escolar en las decisiones relativas a la convivencia. En el extremo más negativo tendríamos los modelos en los que tanto las normas como las medidas que se toman en caso de transgredirlas se establecen exclusivamente por parte de figuras de autoridad del centro, que deciden por sí solas. En el otro polo se encontrarían los modelos que propugnan la participación de todos los implicados en el establecimiento de los principios que van a regir la convivencia y en la resolución de conflictos. Serían los modelos

en los que la autoridad y el poder responden a una estructura más democrática y de corresponsabilidad.

Finalmente, habría otra dimensión de análisis que tendría que ver con el tipo de sanciones que en su caso pudieran imponerse ante los incumplimientos de las normas establecidas. Las opciones extremas podrían en este caso identificarse como *punitivas vs reparatoras*. En lo punitivo primaría una perspectiva conductista del comportamiento y una concepción de justicia retributiva, mientras que con las sanciones formativas se estaría buscando la toma de conciencia de los implicados acerca de las repercusiones de sus acciones, la asunción de responsabilidades, y el desarrollo de la empatía tanto cognitiva como afectiva. Se trataría, como ya señalaba Piaget (1932), de utilizar la sanción para contribuir al desarrollo moral de las personas implicadas.

En la tabla I se caracterizan los dos grandes modelos de intervención de acuerdo con los valores que las dimensiones propuestas toman en cada caso.

TABLA I
Dimensiones de análisis de los modelos de intervención

	SANCIONADOR	EDUCATIVO
Naturaleza del problema	Personal	Relacional
Finalidad de la intervención	Remediador	Preventivo
Ámbitos de la intervención	Individual	Sistémico
Implicación de la comunidad escolar	Autoritario	Participativo
Tipo de sanción	Punitivo	Reparador

La mayor parte de los programas de intervención que se han realizado en los centros educativos tanto en España como en otros países responden a un enfoque *educativo*. El programa de Olweus (1993) y el del Proyecto Sheffield (Sharp y Smith 1994; HMSO, 1995) contra el maltrato entre iguales, que han marcado la línea a otros muchos programas aplicados en diversos sistemas educativos, incluyen aunque con matices en sus prioridades los principios que en la tabla I caracterizan un modelo educativo.

Asimismo, los principales programas que equipos de investigación y administraciones públicas han puesto en marcha en muchas comunidades autónomas españolas son también claros ejemplos de un enfoque que prima la mejora de la convivencia como el mejor medio de prevenir los conflictos. El *Proyecto ANDAVE* en Andalucía (Ortega, 1998), el programa *Convivir es Vivir* en Madrid (Carbonell, 1999; Fernández, 1998), o los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes* (Díaz Aguado, 1996), por referirnos sólo a los que llevan más tiempo aplicándose, asumen la mayoría de los rasgos recogidos en la tabla I como propios de un modelo educativo¹.

Sin embargo, la realidad de los centros escolares no es tan positiva. Como se puso de manifiesto en el estudio del Defensor del Pueblo (2000), y se recoge en el segundo artículo del dossier, las medidas educativas que los docentes aplican en el aula y en el centro son todavía muy insuficientes y remiten incluso en muchos casos a un modelo punitivo-sancionador.

Fases y ámbitos de intervención

Una vez definido el marco general en el que consideramos que habrían de situarse las intervenciones educativas para la mejora de la convivencia, vamos a exponer en este apartado los pasos en los se concretaría una intervención de este

tipo y los ámbitos en los que deberían tomarse medidas. Conviene no obstante hacer dos consideraciones, antes de pasar a este análisis de las actuaciones concretas.

La primera de ellas se refiere a que la prevención de la violencia y los conflictos en la escuela exige un planteamiento que desborda la intervención en los centros. Utilizando la terminología de Bronfenbrenner (1979), el macrosistema social en el que se encuentran insertas las instituciones educativas influye sin duda en las relaciones interpersonales en los centros docentes. Por ello es fundamental promover medidas más amplias como de hecho ya sucede en muchos países (leyes estatales o autonómicas y su correspondiente desarrollo normativo; actuaciones comunitarias; programas de ocio; trabajo con familias; programas con sindicatos...; observatorios nacionales o regionales; actuaciones con los medios de comunicación) (Defensor del Pueblo, 2000). Los objetivos y la extensión de este artículo no permiten profundizar en estos ámbitos de intervención, pero es fundamental dejar claro que el compromiso de una sociedad por la educación de sus jóvenes no puede limitarse a lo escolar sino que debe incidir en todos los contextos formales y no formales en los que las personas nos desarrollamos.

La segunda consideración es que en el texto se exponen las posibles medidas en una lógica que va de lo más general a lo más particular —el centro, el aula, las personas—. Sin embargo, la urgencia de prevenir y atajar cuanto antes situaciones que, como sabemos por los datos recogidos en los otros artículos de este dossier, hacen sufrir a las personas y perturban la marcha de los centros exige combinar los niveles de intervención. Los cambios en las estructuras del centro y en las actitudes de la comunidad escolar tardan tiempo y hay que acometerlos cuanto antes precisamente por ello y por su trascendencia en la solución del problema, pero no deberíamos esperar a que este cambio se hubiera alcanzado en su totalidad para poner en marcha otras medidas en las aulas y con los profesores y alumnos que muestren una mejor disposición.

Centrados ya en las intervenciones concretas, podemos distinguir cinco grandes bloques de medidas:

1. Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro
2. Actuaciones en el conjunto del centro
3. Actuaciones en el aula
4. Actuaciones con las familias y el entorno social
5. Evaluación de la intervención

Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro

El objetivo de esta fase es ir construyendo una representación compartida entre todos los miembros de la comunidad escolar acerca del clima de convivencia y de las medidas necesarias para mejorarla. Conseguir esta finalidad supone, desde nuestro punto de vista, acometer dos tipos de actuaciones: hacer un diagnóstico de la situación y revisar las concepciones que las familias, los docentes y otros adultos del centro, y los estudiantes tienen acerca de la convivencia y los conflictos.

Afortunadamente ya se cuenta con numerosos instrumentos que permiten hacer una radiografía rápida del clima escolar y de los tipos de conflictos que se consideran más frecuentes. Los cuestionarios suelen ser muy útiles en este caso, aunque también se pueden utilizar otros recursos como grupos de discusión siempre preferibles a las pruebas sociométricas². Como señalan del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003, en este mismo número) los instrumentos narrativos permiten acceder a una información relativa a senti-

mientos, atribuciones, estrategias de resolución, que no es fácil recoger por otros medios. Por otra parte, tienen en cuenta la peculiaridad de cada situación.

Es importante insistir en que esta valoración inicial no debe limitarse a la incidencia de los conflictos sino que necesita incluir el análisis de los factores fundamentales que influyen en el clima del centro: participación, comunicación, calidad de las relaciones personales, normas, cultura y expectativas (Anderson, 1982; Freiberg, 1999). Por lo que se refiere a los conflictos, conviene explorar los diferentes tipos a los que se ha venido aludiendo a lo largo del dossier intentando no sólo valorar el nivel de incidencia sino también las causas a los que se atribuyen y las medidas que se considera deberían ponerse en marcha para prevenirlos y resolverlos. La finalidad de este diagnóstico no es tan sólo dimensionar los problemas sino ayudar a tomar conciencia de que existen y discutir entre todos su naturaleza y sus raíces. Muchos de estos conflictos no son evidentes, como es el caso del maltrato entre iguales, sino que forman parte del currículum oculto o están en ocasiones demasiado ligados a lo que se denomina aspectos de violencia estructural (Galtung, 1998) o violencia sistémica (Ross y Watkinson, 1999). Por otra parte, las representaciones que a veces se encuentran entre profesores, alumnos y familias pueden responder más a las características de las creencias (ideas implícitas, contradictorias, influidas por el conocimiento cotidiano dominante, resistentes al cambio) que a las ideas explícitas contrastadas con la realidad y el conocimiento científico. Es preciso pues ayudar a la toma de conciencia de estas concepciones para poder revisarlas y contribuir a modificarlas.

Tomando como ejemplo el maltrato entre iguales, es muy importante salir al paso de determinados mitos que se encuentran con mucha frecuencia entre los profesores de los centros escolares. Rigby (1996) y Sullivan (2000) se refieren a esas ideas instauradas en los centros que aparecen sintetizadas en la tabla II.

TABLA II
Mitos de la naturaleza del maltrato entre iguales (Rigby, 1996; Sullivan, 2000)

-
1. En nuestra escuela no hay maltrato
 2. Hay que aprender a manejarse en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; el maltrato forma el carácter.
 3. Era una broma; no ha pasado nada; los chicos son chicos
 4. Se lo merecían
 5. Lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro
 6. Los profesores saben como enfrentar las situaciones de maltrato; es su trabajo, son profesionales
 7. Los agresores son chicos fuertes de familias desestructuradas que atacan a los empujones
-

Todas estas ideas previas, completamente incorrectas por lo que sabemos a partir de las investigaciones realizadas y sumamente dañinas, tienen que debatirse en los centros para reconocer que de hecho existen y ponerlas en cuestión. Los resultados de van der Meulen *et al.* (2003, en este mismo número) muestran cómo los profesores que no han sido víctimas de maltrato durante su escolarización son menos conscientes de las repercusiones negativas de estas conductas. Todo ello pone de manifiesto la urgencia de hacer entender tanto a profesores como a alumnos el daño real que estas agresiones producen.

Las creencias sobre los otros tipos de conflictos no son necesariamente más acertadas. Es más, la propia idea de conflicto es precisamente una de los primeros escollos que es preciso modificar (Galtung, 1998; Lederach, 1984). Como señalan Fernández, Villaoslada y Funes (2002): "*Si cambiamos la perspectiva del conflicto,*

otorgándole una dimensión positiva, podemos darle una orientación constructiva y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje”.

En esta misma línea es fundamental avanzar hacia una comprensión de las agresiones y conductas antisociales como problemas de relación, como ya se ha señalado, y no explicarlos en términos de dificultades o carencias personales de los agresores o las víctimas. Es preciso también superar la tendencia a identificar las causas de los conflictos en factores externos al centro —violencia social, medios de comunicación, la familia...—, prestando atención a aquellos que están bajo nuestro control y que son sumamente relevantes (véase del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003, en este mismo número).

Actuaciones en el conjunto del centro

El objetivo fundamental de este nivel de actuación es conseguir una cultura y un clima de centro en el que las relaciones interpersonales contribuyan al desarrollo social y moral, principalmente de los estudiantes, pero en general de todos aquellos que componen la comunidad escolar. Una cultura caracterizada por una alta cohesión y un fuerte control social (Hargreaves, 1995), en la que las agresiones no se consideran permisibles ni moralmente admisibles y en la que la dignidad de la persona está por encima de cualquier otro valor.

Para ello un primer requisito es valorar la diversidad. Como se ha analizado en el capítulo primero del dossier (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), en el origen del maltrato entre iguales y en general de los conflictos interpersonales se encuentra una actitud de rechazo a “lo diferente” a la “normalidad”, erróneamente entendida ésta como lo común en nuestro entorno. Habitualmente se destaca el problema de la diversidad relacionado con la diferente capacidad de aprendizaje de los alumnos, pero el alcance del término es mucho mayor. Se trata de enseñar a los alumnos a concebir lo distinto no como una amenaza sino como una riqueza que no sólo debe respetarse sino aprovecharse. Los valores que el centro transmita, de hecho y no sólo mediante el discurso, y las medidas organizativas que disponga para mantener la heterogeneidad (Martín y Mauri, 1997), serán en este punto los factores básicos.

El currículum del que el centro se dote, entendido en el sentido amplio del término, es decir como el proyecto social y el proyecto de persona al servicio del cual se pone la enseñanza, es también un elemento nuclear. En este ámbito es fundamental comprender que la manera óptima de mejorar la convivencia y prevenir los conflictos es ayudar a desarrollar en los alumnos las capacidades prosociales. Esto tiene una traducción muy concreta en el currículum: dar tanta importancia a las capacidades emocionales, de relación interpersonal y de inserción social como a las intelectuales; y planificar tan intencional y sistemáticamente la enseñanza de los valores como se hace con los restantes contenidos de aprendizaje. No se trata desde nuestro punto de vista de realizar programas de habilidades sociales aislados del resto de las materias, sino de incorporar por parte de todos los docentes esta dimensión de su trabajo e incorporarla en sus asignaturas y en cualquier otra actividad del centro, asumiendo que todo tiempo y espacio escolar es tiempo y espacio educativo. Los materiales curriculares que se han desarrollado para la mayoría de los temas transversales son un buen ejemplo de este enfoque, sobre todo aquellos que se enmarcan dentro de la línea de educación para la paz (Jares, 1999). También son muy interesantes los que se centran en trabajar específicamente el tema de los conflictos (Jares, 2001; Trianes, 1996; Trianes y Fernández-Figarés, 2001) y más cuando lo hacen desde un enfoque emocional, como en el caso de los elaborados por Sastre y Moreno (2002).

Otro de los pilares de una intervención para la mejora de la convivencia en el centro consiste en elaborar un marco claro y compartido de normas que regulen las relaciones interpersonales y los comportamientos de alumnos y profesores (Watkins y Wagner, 1987). Como señala Zaitegui (1998) las claves para acertar en el establecimiento de estos reglamentos residen en elaborarlos con la participación de los alumnos y partiendo de sus necesidades; asegurarse de que las normas son pocas, claras y conocidas por todos; garantizar que se aplican sin arbitrariedad ni favoritismos, pero también considerando cada caso como una situación específica; mantenerlas abiertas a la evolución que las dinámicas del centro exijan; y no entender las sanciones con una finalidad punitiva sino reparadora y educativa. Siendo importantes todos los requisitos señalados, el de la participación es si cabe más trascendental. Una reciente investigación realizada en centros de educación secundaria pone claramente de manifiesto que los alumnos están muy insatisfechos de su nivel de participación y que los profesores desconfían de aumentar la participación de los estudiantes y de los padres (Marchesi y Martín, 2002). No es razonable, sin embargo, esperar que alguien se sienta comprometido con unas normas que no ha colaborado a establecer. La definición de las normas es fundamental, pero no lo es menos dejar bien definidas las instancias que van a ocuparse de su regulación y los procedimientos mediante los cuales se va a desarrollar el proceso.

Asimismo, es necesario planificar estrategias específicas de prevención y resolución de conflictos. Con esto nos referimos a cosas tan concretas como los sistemas de vigilancia de los recreos o las salidas —recuérdense los datos acerca de los diversos escenarios del maltrato recogidos en del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003, en este mismo número—, pero sobre todo a actuaciones más estructuradas como los sistemas de mediación y de ayuda entre iguales. Ambas medidas comparten un enfoque de diálogo y restauración de la relación como medio de resolución del conflicto, por lo que resultan muy adecuadas desde la perspectiva que se ha venido defendiendo, pero también tienen diferencias. La mediación, sobre todo la formal, exige organizar equipos, integrados tanto por profesores, como por alumnos, padres o cualquier otro adulto del centro, que requieren una formación específica. Supone también seguir una serie de pasos en el proceso y ubicar el equipo de mediación dentro del organigrama del centro prestándole el apoyo institucional adecuado (Torrego, 2000b). El objetivo es ofrecer la posibilidad de contar con la ayuda de una tercera persona que ayude a llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes regulando el proceso de comunicación.

Los sistemas de ayuda entre iguales, por su parte, se basan en dos datos que la investigación, como se ha comentado en los artículos anteriores, pone claramente de manifiesto: los alumnos recurren sobre todo a sus amigos cuando tienen algún problema y los profesores no se dan cuenta en muchas ocasiones de los conflictos que se están produciendo. Todo ello apunta a que los compañeros, los pares, pueden ser un importantísimo recurso para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos con mayores dificultades y prevenir posibles agresiones (Naylor y Cowie, 1999; Uranga, 1998; Torrego, 2000b; Fernández y Funes, 2001). Cowie y Sharp (1996) distinguen tres tipos de ayuda entre iguales: apoyo a los alumnos mediante el refuerzo de relaciones de amistad (*befriending*); alumnos tutores con más capacidades o experiencia que apoyan a otro más joven o con más necesidades (*mentoring*); sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros necesitados de algún tipo de ayuda (*counselling*); y alumnos mediadores propiamente, en el sentido señalado más arriba. En muchos casos, estas distintas funciones pueden fundirse en la persona de un “alumno ayudante”, como proponen Fernández y Orlandini (2001), Fernández y Funes, (2001) y Fernández *et al.*

(2002). Se trata de ofrecer a los alumnos un recurso que les ayude en situaciones de indefensión, confusión, dificultades académicas, o de adaptación a las rutinas escolares, con los problemas personales o familiares, culturales o con dificultades de relación con sus compañeros. Los sistemas de ayuda entre iguales requieren que el alumno cuente con unas buenas habilidades de comunicación y un importante nivel de empatía y de asertividad. Exigen por ello un proceso de formación de los alumnos ayudantes y un apoyo y seguimiento por parte de algunos profesores.

La exigencia que un funcionamiento como el que se acaba de describir supone para los profesores demanda inexorablemente planificar actuaciones de formación y seguimiento y mantenimiento de la intervención. Como se señalaba en uno de los mitos revisados, no puede darse por sentado que los docentes cuentan con las destrezas necesarias para llevar a cabo una práctica educativa como la descrita. Por lo tanto entre las medidas de intervención necesarias se encuentra organizar actividades formativas que no deberían enfocarse tanto a través de cursos como de programas de formación en centros que supongan una reflexión y revisión conjunta de su práctica. También es muy positivo nombrar un coordinador de todas estas iniciativas dedicadas a la mejora de la convivencia que mantenga un seguimiento y apoyo global a las diversas actuaciones.

La meta de todas las medidas de intervención dirigidas al centro como institución podría resumirse en conseguir que todos los adultos del colegio o instituto compartan unos mismos principios de actuación. La mejora de la convivencia pasa necesariamente por un estilo de centro y esto remite a la coherencia, que no homogeneidad, en la práctica de los docentes. La contradicción y la arbitrariedad hacen muy difícil educar a los alumnos en un modelo positivo de relaciones interpersonales.

Actuaciones en el aula

Los resultados de la investigación y las experiencias de innovación realizadas hasta el momento ponen claramente de manifiesto que el aula es el contexto más eficaz de intervención (Salmivalli y Voeten, 2002; Torrego y Moreno, 2001; Sullivan, 2000). Las medidas tomadas en el centro repercuten beneficiosamente en el aula, pero es necesario prestar atención a otras actuaciones que señalamos a continuación.

En primer lugar es fundamental dirigir la intervención al grupo. Como se ha señalado en el primer artículo del dossier, las agresiones y conductas antisociales son fenómenos de grupo, aunque haya determinadas personas que tengan un papel especial en el conflicto. Por otra parte, el aula va ganando importancia con la edad como lugar donde más conductas de maltrato surgen (véase, del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003, en este mismo número), y lógicamente el escenario de las conductas disruptivas (Fernández, 2000). El clima afectivo y relacional de los centros tiene como unidad básica el grupo-aula. Los comportamientos de profesores y alumnos cambiarán en la medida en que el contexto social varíe. Una interesante investigación de Salmivalli y Voeten (2002) pone de manifiesto que lo que mayor correlación muestra con la prevención de conductas de maltrato es el contexto específico del aula y, dentro de él, la existencia de normas concretas contra las agresiones y a favor de las relaciones interpersonales positivas. De hecho este factor influye más que las propias actitudes que los alumnos muestran hacia el maltrato. Al igual que cuando se ha hablado de los reglamentos de centro, estas normas deben ser una creación del grupo. A lo largo de la escolarización los alumnos irán adquiriendo así una progresiva autonomía moral. Pero esto exige tiempo y por ello supone que el docente esté convencido de la

importancia de esta dimensión formativa de la enseñanza y cuenta con momentos para trabajar las relaciones en el grupo. Aunque es evidente que determinados temas no pueden esperar para resolverse, es conveniente tener momentos específicos en el horario de la semana donde se analicen las relaciones personales y los sentimientos. El corro de la educación infantil, las asambleas o las tutorías son algunos de estos tiempos. El grupo tiene que asumir la aplicación de las normas, aunque supervisado por el profesor.

Es asimismo fundamental que el grupo llegue a desarrollar la empatía emocional y pueda conmovirse (moverse con) lo que puede sucederle a cualquier compañero o compañera. Como se indica en los resultados de del Barrio, Almeida *et al.* (2003, en este mismo número), los agresores comprenden bien lo que le está pasando a la víctima, pero esta comprensión en el nivel cognitivo no va acompañada de una movilización de los sentimientos. Actividades como ver un video en el que se presenta la historia de un alumno que sufre esta situación³, hacer una discusión en grupo, pedirle al alumno que escriba un texto contando cómo se sentiría él si le pasara lo mismo, o que interprete una historia narrada como sucede con el material utilizado por del Barrio, Almeida *et al.*, (2003, en este mismo número) serían ejemplos de actividades que podrían contribuir a este aprendizaje. Sabemos también (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003, en este mismo número) que los alumnos no suelen contar sus problemas y si lo hacen es sólo a sus amigos. Enseñarles a pedir ayuda, a superar el miedo a ser calificados de chivatos o incluso a convertirse ellos mismos en víctimas, son algunas de las prioridades de este trabajo con el grupo.

Lógicamente, la actitud del docente es también una pieza clave. Los estudiantes tienen que sentir que sus problemas, no sólo académicos, les importan a los profesores. Charlton y David (1989) resumen las características de los docentes que son capaces de crear una buena relación personal con los alumnos, se ganan el respeto de éstos y configuran un modelo que guía su conducta (véase la Tabla III).

TABLA III
Rasgos de la práctica docente que mejoran el clima del aula

-
- Respetar y reconocer las responsabilidades de figuras de autoridad como padres, colegas, equipo directivo, etc.
 - Respetar los derechos de todos los individuos sin sarcasmos ni críticas duras
 - Aceptar los propios errores y responder apropiadamente a las críticas justificadas por parte de los alumnos
 - Demostrar preocupación por los problemas individuales y los sentimientos (por ejemplo ansiedad, miedo, malestar..)por parte de los alumnos.
 - Reconocer las diferencias personales tales como el caso de los alumnos con necesidades especiales, minorías étnicas, problemas conductuales, etc.
 - Acentuar los aspectos positivos de los alumnos en vez de centrarse básicamente en los negativos
-

A estos rasgos señalados por Charlton y David habría que añadir la necesidad de evitar la arbitrariedad del profesor ya que no permite predecir el resultado de la conducta y genera indefensión. Por otra parte, el profesor debe valorar atentamente las consecuencias de su comportamiento. A veces sin mala intención, o incluso con la mejor de ellas, se puede contribuir a provocar una situación o a empeorarla. Cuando se “señala” a un alumno con frases aparentemente inocuas como “Pablo, ya estás otra vez ¡Vaya cruz que me ha caído este curso!” o se intenta animar a una alumna introvertida haciendo comentarios sobre su conducta

ante la clase, se está contribuyendo la mayor parte de las veces a que el grupo perciba a estos alumnos como poco valiosos y vulnerables.

La organización social del aula constituye otra de las herramientas clásicas de la mejora de la convivencia. Las estructuras cooperativas, es decir aquellas en las que conseguir la meta exige colaborar y coordinarse con otros, favorecen las relaciones positivas y las habilidades prosociales (Slavin, 1970, 1996; Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Echeita, 1995). En este mismo sentido, resulta muy beneficioso para la cohesión del grupo y para ver facetas de los alumnos que no es fácil descubrir en las tareas de aula organizar otro tipo de actividades como salidas, fiestas, semanas culturales, etc.

En síntesis, se trata, como proponen Torrego y Moreno (2001), de “*revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: la interacción verbal y no verbal, el discurso docente y el estilo motivacional...*” (p. 24).

Junto con estas medidas preventivas puede ser adecuado en determinados casos sobre todo de maltrato entre iguales utilizar algunas técnicas específicas para cambiar la situación con un enfoque educativo como el método Pikas, el método de no-inculpación, o el círculo de amigos⁴. Pero, como la investigación ha demostrado, cada conducta de maltrato es distinta en su naturaleza, causas, escenarios y protagonistas. Las medidas que se han señalado con carácter general tienen por tanto que adaptarse a las circunstancias específicas que en cada caso se den.

Actuaciones con la familia y el entorno

La importancia de la participación de la familia ya se ha argumentado en las medidas de centro. La coherencia entre escuela y familia es un factor básico de calidad de la enseñanza (Oliva y Palacios, 1998; Marchesi y Martín, 1998, 2002) y en el caso de la convivencia cobra especial importancia, sobre todo para compartir los criterios en ambos contextos y para mantener una fluida información que permita comprender mejor a los alumnos y planificar actuaciones conjuntas. El papel del tutor en este trabajo es una pieza clave.

Las ideas de las madres y los padres pueden ser alejadas de las del profesorado y, como éstas, alejadas de la realidad que se conoce. Además es muy habitual, y comprensible, que carezcan de estrategias para prevenir y cambiar algo que a menudo desconocen por ser propio de los grupos a los que ellos no suelen acceder. En tanto que sí pueden contribuir a un cambio, es importante su formación y que colaboren en todas las iniciativas que lo permitan, por ejemplo participando en grupos de discusión y, en su caso, en equipos de mediadores.

Por lo que se refiere a los recursos del entorno, la intervención debe focalizarse en dos campos. El primero, aprovechar y coordinar todas las actividades posibles que permitan a los alumnos compartir otras experiencias diferentes a las escolares. La vinculación a las políticas municipales de juventud y ocio del ayuntamiento sería un ejemplo de esta idea. La segunda línea se refiere a utilizar todos los servicios socioeducativos tanto privados como públicos, así como en su caso los recursos clínicos a los que se pudieran derivar determinados alumnos.

Las medidas que hasta aquí se han expuesto aunque necesarias no son fáciles de poner en práctica. Toda innovación supone de hecho introducir modificaciones profundas en las creencias y prácticas cotidianas. Por ello es importante ajustar el cambio y las expectativas de los docentes y demás implicados para no generar angustia y frustración. Cada centro deberá analizar cuáles son las medidas que considera más importantes y más viables dadas sus circunstancias específicas. Hay que contar con que el proceso no será fácil y habrá que planificar los apoyos que puedan requerirse, las estrategias más adecuadas y la forma en la que va a ir

realizándose un seguimiento y evaluación de las medidas que permita ir introduciendo los necesarios reajustes. De este tema nos ocupamos en el siguiente apartado.

La evaluación de la intervención

Intervenir sin evaluar la intervención es como enseñar sin comprobar si los alumnos han aprendido. Sin embargo, a pesar de la aparente obviedad de la necesidad de la evaluación, la realidad muestra que hay poca tradición de incluir este imprescindible paso en las innovaciones educativas.

Smith (2001) presenta una interesante revisión de las evaluaciones realizadas sobre los programas globales y de al menos dos años de intervención en maltrato entre iguales. Los resultados no son siempre coincidentes. Los programas de Olweus (1994, 1997), de Sheffield (Smith y Sharp, 1994), y de Flanders (Stevens, de Bourdeaudhuij y van Oost, 2000) registran una reducción notablemente variable de unos a otros en las conductas de maltrato, aunque todos señalan la muy escasa influencia de la intervención en los centros de secundaria. Otros programas revisados por Smith, entre ellos el de Roland (1993); el *Home Office Project* (Pitts y Smith, 1995); el *Wolverhampton Project* (Smith, 1997) no muestran ninguna mejora, llegando a aumentar los casos de victimización en algunos. Este panorama puede indicar la debilidad teórica o metodológica de la investigación evaluativa en este campo o quizás de la propia intervención.

Por lo que se refiere a España, han sido evaluados dos de los programas globales de intervención a los que se hizo referencia en el primer apartado del artículo. El programa SAVE (Ortega y del Rey, 2001) mostró una reducción en el número de víctimas y agresores y una mejora en el clima de centro. Por su parte, la evaluación del programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes (Díaz Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) confirmó un cambio significativamente positivo en las actitudes que los alumnos manifestaban en relación con la justificación de la violencia y las alternativas a ésta.

En el caso de intervenciones más específicas, Cowie y Naylor (Naylor y Cowie, 1999; Naylor, Cowie y del Rey, 2001; Cowie, Naylor, Talamelli, 2002) han realizado varias evaluaciones de los sistemas de ayuda entre iguales. Los resultados muestran que, si bien no han producido una reducción de los casos de maltrato, sí mejoran el clima del centro y consiguen prestar un mayor apoyo a los alumnos con problemas (se reduce el número de estudiantes que no se lo cuenta a nadie y aumenta el que pide ayuda tras una agresión; otros compañeros aunque no sean alumnos del programa ayudan a los que lo necesitan). Asimismo, las destrezas sociales de los alumnos ayudantes mejoran. Por otra parte, el conocimiento del servicio como recurso se incrementa a lo largo de los años y la valoración de profesores y alumnos es muy positiva.

En el mismo sentido van los resultados de la evaluación de un programa de alumnos ayudantes que lleva dos años funcionando en un instituto de Madrid³. Las agresiones no han disminuido, incluso en algún curso han aumentado. Sin embargo, los alumnos que participan como ayudantes han mejorado sus habilidades sociales, y tanto profesores como alumnos han valorado positivamente el programa (Andrés, 2001; Andrés y Martín, 2002). No obstante, se han identificado algunos problemas que tienen que ver con el especial estatus de estos alumnos en el centro que lleva en ocasiones a que sean percibidos por el resto de sus compañeros como privilegiados. Este dato y el que participar como alumno ayudante mejore las habilidades sociales hace pensar que sería bueno que los alumnos fueran rotando en la adopción de ese papel para que la inmensa mayoría se beneficiara de esa experiencia.

Parece evidente la necesidad de seguir avanzando en la línea de estudios rigurosos que evalúen la repercusión de las intervenciones y permitan entender cómo mejorarlas. Querríamos acabar esta breve reflexión apuntando algunas características que en nuestra opinión deberían reunir estos estudios:

1. Los indicadores de la evaluación no deberían limitarse a los cambios en la incidencia de los conflictos sino que, de acuerdo con la perspectiva teórica defendida, tendrían que analizar también el clima de centro y el nivel de desarrollo social y moral de los alumnos. Asimismo, habría que valorar el nivel de satisfacción que las medidas de intervención tienen para familias, estudiantes y personal docente y no docente del centro.

2. La evaluación no debería limitarse a informaciones de eficacia percibida, sino que es preciso dotarse de indicadores que remitan a cambios reales en la dinámica del centro y los comportamientos de profesores y alumnos.

3. Las evaluaciones deberían abarcar periodos largos de tiempo ya que los procesos que se están estudiando no se modifican a corto plazo.

4. El objetivo de este tipo de evaluación se presta más a un estudio de la evolución del centro con respecto a su situación anterior que a diseños comparativos. No obstante, los centros o grupos de control pueden completar esta perspectiva.

5. La información obtenida debe ir nutriendo constantemente las iniciativas de mejora del centro.

Notas

¹ Para una revisión más amplia de todos los programas que se están poniendo en marcha en las comunidades autónomas españolas, véase Ortega, Fernández y del Rey (2001).

² Como ya se ha señalado en el primer artículo del dossier, los pruebas sociométricas entrañan un gran riesgo por lo que deben ser utilizadas con enorme prudencia para evitar "iluminar" a posibles víctimas.

³ Véase por ejemplo Fernández, I/Instituto Pradolongo (1998).

⁴ Para una revisión detallada de estos métodos, véase Fernández (1998) y Ortega (1998).

⁵ Este proyecto de evaluación está parcialmente financiado por la Comisión Europea a través del programa Sócrates Comenius 1.2 (2000-2002), y es dirigido por I. Fernández.

Referencias

- ANDERSON, C. S. (1982). The Search for School Climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3) 368-420.
- ANDRÉS, S. (2001). *Evaluación de un Sistema de Ayuda entre iguales: El clima escolar y las habilidades sociales del alumnado como indicadores de cambio*. Trabajo de investigación no publicado. Madrid: Universidad Autónoma.
- ANDRÉS, S. & MARTÍN, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En Fernández, E. Villalosa & S. Funes, *Los conflictos en los centros escolares. El alumno ayudante como modelo de intervención educativa* (pp. 241-288). Madrid: La Catarata.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad.cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- CARBONELL, J. L. (Dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CCOO (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- COWIE, H. & SHARP, S. (1996). *Peer Counselling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- COWIE, H., NAYLOR, P. & TALAMELLI, L. (2002). *Knowledge, use of and attitudes towards peer support: a two-year follow-up to the Prince's Trust Survey*. Conferencia impartida en la Universidad Autónoma de Madrid. Mayo, 2002-07-25
- CHARLTON, T. & DAVID, K. (1989). *Managing misbehaviour*. Londres: McMillan Education.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, I. Montero, H. Gutiérrez & E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicac. de la Oficina del Defensor del Pueblo. Vers. electrónica: www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoal
- DEL BARRIO, C., ALMEIDA, A., VAN DER MEULEN, K., BARRIOS, A. & 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), 63-78.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. & 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.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H. & FERNÁNDEZ, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- DÍAZ AGUADO, M^a J. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol. I. Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE-MEC.

- DÍAZ AGUADO, M^a J., ROYO, P., SEGURA, M. P. & ANDRÉS, M. T. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol. IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ECHETA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández & M. A. Melero *Interacción social en contextos educativos* (pp. 66-92). Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (2000). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- FERNÁNDEZ, I. & FUNES, S. (2001). El alumno ayudante en el IES Pradolongo. En *Convivencia Escolar* (pp. 446-455). Madrid: Federación de Enseñanza. CCOO.
- FERNÁNDEZ, I. & ORLANDINI, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- FERNÁNDEZ, I., VILLOSLADA, E. & FUNES, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- FERNÁNDEZ, I./INSTITUTO PRADOLONGO (1998). *Un día más*. Madrid: Defensor del Menor (Video y manual).
- FREIBERG, J. H. (Ed.) (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratu.
- HARGREAVES, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- HMSO (1995). *Don't suffer in silence: an antibullying pack for schools*. Londres: HMSO.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Virg.: ASCD. (Trad. cast.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999).
- JARES, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- JARES, X. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Editorial Popular.
- LEDERACH, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (2002). *La evaluación de la educación secundaria. Radiografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- MARTÍN, E. & MAURI, T. (1997). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- NAYLOR, P. & COWIE, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- NAYLOR, P., COWIE, H. & DEL REY, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- OLIVA, A. & PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).
- OLWEUS, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- OLWEUS, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- ORTEGA, R. (Coord.) (1998). *La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R., FERNÁNDEZ, I. & DEL REY, R. (2001). *Tackling Violence in Schools. A Report from Spain*. Proyecto Connect. Comunidad Europea. <http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports/html>
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. (Trad. cast.: *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- PITTS, J. & SMITH, P. (1995). *Preventing School Bullying*. Home Office Police Research Group, 50 Queen Anne's Gate, London SW1H 9AT.
- RIGBY, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- ROLAND, E. (1993). Bullying: A developing tradition of research and management. En D. Tattum (Ed.), *Understanding and Managing Bullying* (pp. 15-30). Oxford: Heinemann Educational.
- ROSS, J. & WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- SALMIVALI, CH. & VOETEN, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31/8/2002.
- SASTRE, G. & MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SHARP, S. & SMITH, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres: Routledge.
- SLAVIN, R. E. (1970). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. LISSE: Swets y Zeitlinger.
- SMITH, G. (1997). The 'Safer Schools - Safer Cities' bullying project. En D. Tattum & G. Herbert (Eds.), *Bullying: Home, School and Community* (pp. 99-113). Londres: David Fulton.
- SMITH, P. K. (2001). What progress are we making in understanding and reducing bullying in schools? Conferencia presentada en *International Conference on violence in schools and public policies*. Organizada por el Observatoire Européen de la Violence Scolaire. París, 5-7 de marzo de 2001.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. & SLEE, P. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.
- STEVENS, V., DE BOURDEAUDHUIJ, I. & VAN OOST, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying interventions in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- SULLIVAN, K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press
- TORREGO, J. C. (2000a). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.

- TORREGO, J. C. (Coord.) (2000b). *Mediación de conflictos en instituciones educativa: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J. C. & MORENO, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M. V. & FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- URANGA, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.
- VAN DER MEULEN, K., SORIANO, L., GRANIZO, L., DEL BARRRIO, C., KORN, S. & SCHÄFER, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 79-95.
- WATKINS, C. & WAGNER, P. (1987). *School Discipline: a whole-school approach*. Oxford: Blackwell. (Trad.cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Piados/MEC, 1991).
- ZAITEGUI, N. (1998). *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en *Las Jornadas sobre Convivencia en Positivo*. Bilbao, junio de 1998.