



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**“MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA
COMUNICATIVA.
DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA ‘MCCC’
PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS ESCOLARES”**

ROSA MARÍA DE CASTRO HERNÁNDEZ

DIRECTORA: Dra. Dña. M^a Dolores Pérez Grande

CODIRECTOR: Dr. D. Fernando González Alonso

Salamanca, octubre de 2015

Certificación

Dña. M^a Dolores Pérez Grande, Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

HACE CONSTAR QUE:

La Tesis Doctoral titulada "**Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación del programa 'MCCC' para la prevención y resolución de conflictos**", realizada por **Dña. Rosa M^a de Castro Hernández**, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, reúne todas las condiciones y requisitos necesarios para ser defendida.

A nuestro entender, se trata de un estudio válido para el conocimiento de la convivencia y la competencia comunicativa en educación y la aplicación e innovación del Programa "MCCC"; por lo que autorizamos la presentación y lectura de dicho trabajo.

Salamanca, octubre de 2015

Dra. Dña. María Dolores Pérez Grande
DIRECTORA

Dr. D. Fernando González Alonso
CODIRECTOR

Dedicatoria

*A Fer, a Rubén y Fátima que me han apoyado siempre,
convirtiendo un sueño en realidad.*

*A mi madre de quien he aprendido todo, a mi hermana y a mis amigas
con las que siempre he compartido una comunicación fluida y a mi familia.*

*A todos mis alumnos,
por hacerme disfrutar con mi trabajo en el día a día.*

Agradecimientos

A Lola, mi directora, quien siempre estuvo ahí, para animarme a terminar este estudio y dedicarme su tiempo cuando lo necesité.

A Fernando, mi codirector, mi gran referente, quien me ha ayudado continuamente y no ha dejado que me viniera abajo en los momentos en que lo hubiera dejado todo. Con su sonrisa, su paciencia, alguna regañina y su buen hacer encontrábamos la solución perfecta.

A David, mi apoyo estadístico, la persona que siempre tiene una solución para cada cosa y nunca ve dificultades en nada.

A Ángel, director del colegio, que me abrió las puertas de su/ mi casa.

A MariLó, mi amiga, por su ayuda desinteresada inicial, cuando pasé los cuestionarios.

A mis compañeras Isabel Ibabe y Montse Basco que me ayudaron y nunca se cansaron, cuando yo tenía mil preguntas. A M^a Luz, Loli y Aurora por su claridad en las explicaciones, sobre las nuevas metodologías

A los dos grupos de alumnos y sus familias que estuvieron dispuestos a colaborar conmigo en todo lo que les pedí, preocupados porque todo fuera bien. Incluso cuando terminaron, me dieron las gracias porque habían disfrutado con el trabajo realizado.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	8
Introducción general.....	12
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	17
Introducción a la Parte I.....	19
CAPITULO I: "LA CONVIVENCIA ESCOLAR: PROBLEMAS Y CONSTRUCCIÓN ".....	20
1. Acercamiento a la terminología de convivencia.....	21
1.1. Convivencia para superar los conflictos.....	22
1.2. Convivencia, comunicación y currículo escolar.....	23
1.3. Convivencia clima escolar, toma de decisiones y participación.....	26
1.3.1. La toma de decisiones participativas y convivencia.....	31
1.3.2. Participación y convivencia.....	35
1.4. Contextos y contenidos de pedagogía de la convivencia.....	37
2. Convivencia y escuela.....	39
2.1. Elementos educativos de la convivencia.....	39
2.2. Finalidades y objetivos.....	40
2.2.1. Ser y estar.....	41
2.2.2. Pensar y comprender.....	42
2.2.3. Hacer y sentirse útil.....	43
2.2.4. Relacionarse con los demás.....	44
2.3. Algunos elementos metodológicos de la convivencia.....	45
2.3.1. El discurso en el aula como cultura escolar.....	45
2.3.2. La actividad como elemento didáctico y núcleo la enseñanza y el aprendizaje.....	46
2.3.3. La actividad con valores como síntesis del discurso/actividad.....	47
3. Los problemas de la convivencia escolar.....	48
3.1. Causas que influyen en la convivencia del centro.....	48
3.2. Conductas contrarias a la convivencia.....	50
3.3. Relación entre conductas y obstáculos a la convivencia escolar.....	52
3.4. Conflictos y violencia escolar.....	58
3.4.1. Algunos términos vinculados al conflicto y la violencia escolar.....	59
3.4.2. Acercamiento al conflicto.....	68
3.4.3. El conflicto: sus tipos, fases, factores, elementos y actitudes.....	72
3.4.4. El conflicto: elementos y actitudes.....	74
4. La construcción de la convivencia escolar.....	77
4.1. El modelo propio para la construcción de la convivencia.....	77
4.2. Actitudes y modelos ante la resolución de conflictos.....	79
4.2.1. Actitudes y estilos ante el conflicto.....	80
4.2.2. Modelos sancionador y relacional de intervención:.....	81
4.2.3. La mediación como prevención y gestión del conflicto.....	83
4.2.4. El alumno ayudante.....	87
4.3. Medidas de apoyo para la construcción de la convivencia.....	89
4.3.1. De la experiencia compartida a la reflexión individual y compartida.....	90
4.3.2. La acción tutorial y el PAT.....	90
4.3.3. La experiencia intercultural.....	91
4.3.4. Las relaciones interpersonales profesor-alumno.....	92
4.3.5. La educación curricular transversal en valores.....	94
4.3.6. Actividad compartida en Educación Primaria y Secundaria.....	97
4.4. Elementos técnicos: materiales, normativa y recursos de apoyo.....	99
4.4.1. Los planes, programas, proyectos y protocolos de convivencia.....	100
4.4.2. Desarrollo normativo, premios y buenas prácticas de convivencia.....	110

4.4.3. Algunos estudios, informes, guías y manuales de convivencia	111
4.4.4. Observatorios, portales y servicios como recursos para mejora de conviv. escolar ..	113
4.4.5. Otros recursos web y enlaces de interés.....	114
CAPITULO II: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	116
1. Inroducción	117
2. El concepto de lengua en la historia. Teorías lingüísticas.....	117
2.1. Teorías lingüísticas.....	119
3. Competencia comunicativa.....	122
3.1. La definición de competencia comunicativa.....	123
3.2. Los componentes de la competencia comunicativa	125
4. El enfoque comunicativo	130
4.1. Principios básicos del enfoque comunicativo	131
4.1.1. Principio de tarea	131
4.1.2. Principio de significado.....	132
4.2. La metodología en el enfoque comunicativo.....	134
5. Los actos de habla	136
6. Habilidades lingüísticas o capacidades comunicativas o macrohabilidades	137
6.1 Características y diferencias entre la comunicación oral y escrita, habilidades receptoras y productivas.	141
6.2. Escucha, habla, lectura y escritura	144
6.2.1. Comprensión oral o escucha	145
6.2.2. Comprensión escrita o lectura.....	146
6.2.3. Expresión oral o habla	149
6.2.4. Expresión escrita o escritura.....	153
7. Competencias lingüísticas	158
7.1. Tipologías textuales y niveles de lengua.....	160
8. Algunos programas de competencia comunicativa.....	162
<hr/>	
CAPITULO III: DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. EL MCCC	167
1. Programa: "Mejora de la convivencia y competencia comunicativa" (MCCC)	168
1.1. Introducción	168
1.2. Estructura del Programa MCCC	169
1.3. Justificación.....	170
1.4. Los objetivos generales.....	172
1.5 Descripción y características.....	173
1.6 Destinatarios y forma de aplicarlo	175
1.7 Proyecto "Habilidades lingüísticas"	177
1.7.1. Definición.....	177
1.7.2. Objetivos, contenidos y actividades por bloques.....	178
1.7.3. Temporalización	196
1.7.4. Metodología.....	197
1.7.5. Recursos y materiales.....	199
1.7.6. Evaluación.....	200
2. Propuesta de contenidos sobre convivencia y competencia comunicativa del Programa.....	207
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	209
Introducción a la Parte II.....	211
CAPÍTULO IV: DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	212
1. Consideraciones iniciales.....	213
2. Cronología del trabajo	215
<hr/>	

3. Objetivos e hipótesis	216
3.1 Objetivo general, específicos e hipótesis	216
4. Metodología. Diseño de la investigación	218
4.1 Implementación del Programa MCCC	220
5. Población y muestra del estudio.....	221
5.1 La población	221
5.2 La muestra.....	221
6. Instrumento de recogida de la información	226
6.1 Cuestionario	226
7. Las variables de la investigación	228
7.1 Variables “de Identificación”	228
7.2 Variables “según el campo de estudio al que pertenecen”.....	229
8. Procesamiento informático de datos	230
CAPÍTULO V: LOS RESULTADOS	232
1. Resultados de las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as del centro .	233
1.1 Insultar, poner mote.....	234
1.2 Hacer daño físico	234
1.3 Hablar mal de alguien: diferencias según sexo.....	235
1.4 Formas de maltrato según sexo	236
1.5 Rechazar, aislar, no juntarse, no dejar participar	238
1.6 Meterse con alguien por sms, emails, móvil, por internet, etc.	239
2. Resultados: ¿La integración y las relaciones sociales conducen a la intimidación y la conflictividad en el aula?	240
2.1 ¿Cómo te llevas con los compañeros, soledad en el recreo, amistades verdaderas, trato con profesores, y cómo me encuentro en el centro y en casa?	240
2.2 ¿Soy víctima, agresor o espectador en relación con compañeros y amistades?.....	243
3. Resultados de la intimidación como causa del miedo del alumnado a venir al centro.....	247
4. Resultados de las intimidaciones y sus contextos	248
4.1 Cuántas veces intimidado.....	248
4.2 Desde cuánto intimidado.....	249
4.3 Sentimiento ante intimidación.....	250
4.4 Causas ante intimidación	251
4.5 Clase o curso de los intimidadores.....	252
4.6 Quiénes intimidan	253
4.7 Lugar de la intimidación	254
5. Resultados a la intimidación de la víctima	255
6. Resultados de causas y sentimientos del alumnado agresor “Intimidación del agresor” .	257
6.1 Capacidad para intimidar	257
6.2 ¿Has intimidado?.....	258
6.3 Veces que has participado en intimidaciones	259
6.4 Sentimientos al intimidar	259
6.5 Si intimidas, ¿por qué lo haces?.....	260
7. Resultados de las reacciones ante las agresiones	261
7.1. Alguien me advierte al intimidar	261
7.2. Los compañeros ¿hacen algo?.....	262
8. Resultados de las reacciones, pensamientos y actuaciones de agresores, espectadores o víctimas, ante las intimidaciones	262
8.1 Frecuencia de intimidaciones (ítem 26)	263
8.2 Pensamiento ante los intimidadores (ítem 27)	263
8.3 Causas por las que intimidan (ítem 28).....	264
8.4 Actuación ante la intimidación (ítem 29)	265
8.5 Sí o no a solucionar el problema (ítem 30)	266
8.6 Soluciones a la intimidación (ítem 31)	266
8.7 Reacción ante la intimidación.....	274
8.8 Con la víctima o con el agresor (ítem 33).....	274

8.9 Te consideras víctima, agresor o espectador (ítem 34)	275
9. Resultados del ítem 35: "Observaciones abiertas"	276
10. Resultados sobre la Competencia Comunicativa: Escuchar, hablar, hacer lecturas y analizarlas, escribir textos y analizarlos	279
10.1 Escuchar o que te escuchen los compañeros /as (Ítem 36)	280
10.2 Hablar o que te cuenten cosas sobre las intimidaciones los compañeros /as (ítem 37)	281
10.3 Hacer lecturas y analizarlas (ítem 38):.....	282
10.4. Escribir textos y analizarlos (ítem 39):.....	283
11. El antes y el después. Estudio del efecto en otras variables	284
11.1 Antes y después: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?	285
11.2 Antes y después: ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo?.....	285
11.3 Antes y después: ¿Alguna vez has sentido miedo al venir a clase?.....	286
11.4 Antes y después: ¿Cuántas veces en este curso te han intimidado?	287
11.5 Antes y después: ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o compañera? ..	288
 CONCLUSIONES	 290
 ANEXOS	 297
Anexo I: Cuestionario \ Escala de conflictividad (E.C.).....	297
Anexo II: Hoja de respuestas al cuestionario.....	307
Anexo III: Autoinforme. Instrucciones para responder al cuestionario	310
Anexo IV: Carta de autorización para participación en la muestra	312
Anexo V: Recursos web y enlaces de interés	315
Anexo VI: Recursos web del Programa MCCC	325
Anexo VII: Módulos de la Propuesta de contenidos sobre convivencia y competencia	331
Anexo VIII: Variables según el campo de estudio	373
Anexo IX : Tablas y gráficos	389
Anexo X: Acrónimos y Siglas.....	411
 ÍNDICE DE IMÁGENES.....	 416
ÍNDICE DE TABLAS	417
ÍNDICE DE GRÁFICOS	420
 BIBLIOGRAFÍA	 420
WEBGRAFÍA.....	497

Introducción general

Los antecedentes personales que motivaron el que iniciáramos esta tesis doctoral se resumen en varios puntos:

El primero, práctico, ya que al estar trabajando diariamente en un colegio donde es normal que surjan roces entre los miembros que lo formamos, hizo que me interesara participar en cuanto pidieron voluntarios, para trabajar el tema de convivencia en el centro. Es algo que me preocupó en su momento y que sigue estando entre mis prioridades. Una de las asignaturas pendientes de la educación española, a la cual no se le da la suficiente importancia, es la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos sociales que pueden encontrar una solución en la comunicación y convivencia, que podemos mantener unos con otros.

El segundo, la formación; han sido varios los cursos realizados sobre relaciones y convivencia, con los que buscaba aprender, que me ayudaran a superar la inquietud que estaba ahí constantemente en el pensamiento.

Y por último la investigación, con la cual poder aportar mi grano de arena a la comunidad educativa, para que desista de esa visión negativa, derrotista en la que predominan las quejas y las medidas punitivas, en lugar de trabajar las relaciones interpersonales de forma positiva y participativa por parte de todos, a través del uso del lenguaje.

Son muchos los trabajos existentes sobre convivencia o sobre competencia comunicativa, a los que hemos hecho referencia a lo largo de nuestro estudio, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, pero no existía ninguno que aunara los dos aspectos a la vez. Por tanto, con la creación del Programa Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa (MCCC), nuestro objeto último de estudio ha sido planificar un proyecto innovador y relevante, que ayude a prevenir o resolver situaciones conflictivas o mejorar la convivencia escolar, a través del uso del lenguaje, del desarrollo de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), con distintos recursos lingüísticos y el apoyo de metodologías activas nuevas.

La innovación e interés del programa radica además, en que no sólo se trabajaría en la clase de tutoría, como se ha venido haciendo habitualmente, sino que se implican otras asignaturas, en este caso la de Lengua Castellana y Literatura, aunque podría llevarse a cabo en otras. Así, no sólo es el profesor tutor el responsable de desarrollarlo, sino cualquier profesor que esté interesado en ello. Una de las percepciones, como se verá en el estudio, es que no todos los profesores y alumnos se implican para mejorar la convivencia. El otro dato es que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, siendo este uno de los aspectos que más sigue preocupando a la administración educativa, presentándose

todos los años informes sobre el dominio de estas habilidades y comparándolas con otros países.

Comentar que el diseño del Programa aunque supuso un reto para mí, al que di muchas vueltas y fueron muchos los cambios realizados, por no sentirme satisfecha nunca y siempre pensando que lo podía mejorar, incluir más actividades, otras metodologías o formas de evaluar, todas esas dudas se disiparon, cuando aplicamos el Programa MCCC, ya que la respuesta por parte del alumnado fue muy buena. La motivación de estos siempre fue muy alta, resaltaron que nunca habían trabajado de esta manera, que el tiempo pasaba en la clase de forma muy rápida, siempre se escuchaba al finalizarla: "pero ya se ha acabado, si no nos hemos enterado" "por qué no continuamos en la clase siguiente". También comentábamos las diferencias que había entre las medidas que se habían tomado en años anteriores o en ese mismo año en cuanto al tema de la convivencia, la prevención y/o resolución de conflictos, decían: "apenas escuchábamos las recomendaciones" "simplemente esperábamos que pasara el tiempo de la "bronca-reflexión", "después el castigo y si se daba el caso volver a reincidir". Por lo tanto, podemos destacar que fue muy gratificante para ambas partes, para ellos y para mí, el aprendizaje fue mutuo, los alumnos reflexionaron, analizaron, descubrieron, vivieron, verbalizando en primera persona sus sentimientos y los de los otros, fueron capaces de ponerse en el lugar de los compañeros como víctimas, espectadores o agresores,. Mientras que en mi caso sirvió para darme cuenta que había otra forma de trabajar con los alumnos, donde todos disfrutábamos más y pienso que el aprendizaje realmente si era significativo. Lo que desde ese momento ha hecho que cambiara mi forma de enseñar y trabajar con cualquier asignatura.

Con lo visto hasta aquí hemos iniciado los aspectos básicos de por qué nos propusimos la realización de este estudio y lo que ha supuesto después de llevarlo a cabo. Ahora presentamos sus dos partes:

La primera parte o parte teórica de nuestro trabajo, se centra en el *estado de la cuestión* sobre dos elementos básicos: *la convivencia* como finalidad educativa y la *competencia comunicativa*, para describir por último el *Programa MCCC*, que hemos diseñado, y que aplica la teoría comunicativa, como alternativa para la prevención y la disminución de la intimidación escolar y la mejora de la convivencia.

En el *capítulo uno* se realiza una revisión de la literatura que hemos considerado fundamental. Elaboramos un acercamiento a la terminología de convivencia, en relación a: convivencia y superación de conflictos, convivencia comunicación y currículo, el clima escolar y la participación de sus miembros en esta.

Se hacen aportaciones teóricas que relacionan la *convivencia* y la *escuela*: sus elementos, finalidades, objetivos, metodologías apropiadas, que afectan al interés escolar; se presentan los *problemas y obstáculos a la*

convivencia vinculándolos con sus causas, conductas, conflictos, etc. Finalmente, nos referimos a la *construcción de la convivencia escolar* a través de un *modelo propio* basado en el conocimiento de actitudes y modelos para la resolución pacífica de conflictos, medidas de apoyo y elementos técnicos, como materiales, y recursos para la construcción de la convivencia escolar.

El *capítulo dos*, desarrolla el marco teórico de la competencia comunicativa y sus *elementos*. Para ello partimos de dos conceptos básicos como son el de la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo, con sus principios y metodologías. Se explican los actos de habla y las habilidades lingüísticas o capacidades comunicativas, sus características y tipos: escucha, habla, lectura y escritura. A lo que además añadimos, las competencias lingüísticas y algunos programas que han trabajado este tema.

Por último, en el *tercer capítulo*, presentamos el Programa "Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa" (MCCC) como *programa específico* diseñado para su aplicación en el aula, con la finalidad de prevenir la conflictividad escolar y mejorar la convivencia. Se presentan y desarrollan sus elementos, la justificación, los objetivos generales, la descripción y características, los destinatarios y la forma de aplicarlo. El programa recoge el desarrollo del Proyecto "Habilidades lingüísticas" con sus propios elementos: definición, objetivos, contenidos, actividades (por cada uno de sus bloques), la temporalización, la metodología, los recursos y materiales así como su evaluación. Se realiza una *propuesta formativa de contenidos teóricos sobre mejora de la convivencia y competencia comunicativa* agrupados en ocho módulos, para la formación de personas y grupos, mediante la selección y secuenciación de los mismos en el diseño didáctico y curricular, según las necesidades e intereses planteados en el proyecto correspondiente del Programa.

La segunda parte de nuestro estudio recoge el trabajo de campo y los elementos técnicos de este. El *capítulo cuarto* recoge el diseño de la parte empírica: cronología de trabajo, objetivos, hipótesis, metodología, implementación del programa, población y muestra, el cuestionario, las variables y el procesamiento informático de datos.

El último capítulo es el quinto y plantea el análisis e interpretación de los resultados, recorriendo las diferentes variables con la ayuda de tablas y gráficos para favorecer su claridad.

Por último, presentamos las conclusiones más relevantes, así como las posibles limitaciones y futuras perspectivas de investigación, que sugerimos como continuación y posible complemento de este estudio.

Al final se incorporan varios *anexos* que ayuden como aditamento clarificador de varios de los elementos revisados e incluidos, los índices de imágenes, tablas y gráficos, así como una completa *bibliografía* que además

de incluir las referencias bibliográficas utilizadas en el trabajo, incorpora aquellas otras de temática afín al estudio sobre convivencia y competencia comunicativa. Las referencias recogidas en internet aparecen también clasificadas alfabéticamente en el apartado denominado *webgrafía*, que hemos querido separar de la bibliografía para facilitar la clasificación y la búsqueda posterior.

Para finalizar esta introducción, quisiéramos destacar que nunca son suficientes los estudios sobre temas de convivencia y competencia comunicativa. Si este puede, modestamente, contribuir a crear una sociedad más justa, en la que seamos capaces de convivir, comunicándonos adecuadamente, habremos conseguido una de nuestras metas. Otra meta es que pueda tener alguna utilidad, para quienes diseñan programas de intervención educativa, no sólo por la innovación del Programa, sino por la propuesta formativa de contenidos teóricos y recursos que se plantean.

Convivir es comunicarse, comunicarse es convivir

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción a la Parte I

La Parte I tiene la finalidad de exponer un marco teórico que sitúe tres ejes fundamentales en el estudio: la convivencia, la competencia comunicativa y el Programa Mejora de la Convivencia y Competencia comunicativa (MCCC), presentándose en tres capítulos:

El capítulo primero desarrolla la convivencia escolar, sus problemas y la forma de construirla. Previamente recoge una terminología sobre la convivencia, la relaciona con los centros escolares, sus diferentes elementos, finalidades y medidas.

El capítulo segundo se centra en la competencia comunicativa, recorriendo los diferentes enfoques, habilidades, características y tipologías.

En tanto que el capítulo tercero ofrece el diseño innovador del Programa MCCC que desarrolla el Proyecto "Habilidades Lingüísticas" para la adquisición y el desarrollo de las mismas para lograr un clima saludable y de respeto, que mejore la percepción de la convivencia en el aula.

CAPITULO I: “LA CONVIVENCIA ESCOLAR: PROBLEMAS Y CONSTRUCCIÓN”

“Debido a que las guerras comienzan en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben construirse las defensas de la paz”.

Conferencia General de la UNESCO (1995):

La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.

Ginebra.

1. Acercamiento a la terminología de convivencia

Siguiendo a Cuevas (2006) constatamos que en la escuela actual se viven y desarrollan situaciones como el acoso y violencia escolar, la pérdida de autoridad del profesorado, las bandas juveniles, la lucha generacional entre culturas, los valores en crisis, etc.

Otros términos referidos al binomio *paz / violencia* escolar tienen que ver con el *bullying* para ser detectado, prevenido y resuelto (Serrano, 2006; Sullivan y Cleary, 2005); con la *tolerancia cero* (Sánchez, 2005); el *mobbing escolar* (Piñuel y Oñate, 2007); el buen *clima escolar* (Fernández, 1998); la *mediación escolar* y la *resolución de conflictos* (Serrat, 2002).

También Binaburo y Muñoz (2007) se refieren a la *prevención del conflicto*, sus tipos, su relación entre los conflictos y la educación en valores. La convivencia muestra de igual forma referencia a la formación para *construir la ciudadanía y prevenir conflictos* como proponen Moreno y Luengo (2007), y a la *educación en valores y ciudadanía* desde planteamientos y técnicas didácticas de formación integral a partir de Tuts y Martínez (2006), y con la visión feminista de Cobo (2008).

Más conceptos a tomar en cuenta: el *acoso escolar (bullying)* (Suckling y Temple, 2006); la *cooperación* en las aulas (Díaz-Agüado, 2006); el *acoso y amenazas* escolares (Olweus, 2004; Harris y Petrie, 2006). Suckling y Temple (2006) aclaran el concepto de *acoso escolar*, sus clasificaciones, y las herramientas contra el acoso. Díaz Agüado (2006) se refiere a la manera de cooperar en las aulas, Olweus (2004) a las conductas de acoso y amenaza entre escolares, Harris y Petrie (2006) nos dan la visión de la escuela elemental, secundaria y postsecundaria en relación al acoso escolar y Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) constatan el tratamiento del bullying en la enseñanza secundaria y sus formas de descubrirlo y afrontarlo.

Entre los múltiples *programas* diseñados que desarrollen la convivencia escolar señalamos el *PAHS* (Programa de Asertividad y Habilidades Sociales) de Monjas (2007), o el *Programa ARCO* (Aprender a Resolver Conflictos) de Álvarez, Álvarez, L., Núñez (2007), o los de Díaz-Aguado (2005); Fernández, Pichardo y Arco (2005), Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell, (2007) y muchos otros referidos a *programas y proyectos de convivencia*.

Otros autores refieren *guías para la convivencia* en el aula como es el caso de Fernández (2006), Barri (2006), y Ceballos (2007).

La *escuela*, al ser la institución formal que acoge el sistema educativo estructurado, organizado, con profesorado titulado, con alumnado *obligatorio* en edad escolar, con conocimientos curriculares establecidos y con una dedicación temporal prolongada, al menos hasta los 16 años, es uno de los espacios y lugares adecuado para la formación en la paz, los

valores y la convivencia, según Ramírez y Justicia (2006). También Torrego (2006) ofrece modelos para la *mejora de la convivencia* con las técnicas de *mediación y resolución de conflictos*, en tanto que Jares (2006) apuesta por la *pedagogía de la convivencia y la conflictividad* escolar.

En el apartado de *propuesta de contenidos a partir del Programa MCCC* desarrollaremos una oferta basada en los diferentes autores destacados, profundizando las vertientes teóricas de la convivencia.

La *institución familiar* es otro ámbito de aprendizaje básico en el convivir y el respeto, aunque desde una educación no formal. Del entendimiento y colaboración entre familia y escuela, ha de surgir el desarrollo y madurez personal de los hijos y alumnos. La sociedad es el tercer agente de mayor influencia formativa a través de sus determinantes sociales. Si esta educación informal, a través de amigos, medios de comunicación, personajes, etc., fuera buena y satisfactoria, resultaría un tercer pilar formativo destacado en valores para los menores.

El término *convivencia* posee una evidente carga positiva, por los factores y resultados educativos de calidad que la acompañan. Sin embargo, los aspectos de conflicto, violencia, acoso, abuso, intimidación, bullying, etc., dibujan un panorama negativo en el contexto escolar al que nos referimos y que no siempre reflejan la realidad que se vive en los centros. Cabe recordar, que lo que se vive en la escuela se repite en la sociedad y viceversa. De ahí la importancia en los aprendizajes de competencias pacificadoras.

El acercamiento a la terminología de la convivencia nos lleva a revisar y aportar enfoques y perspectivas desde autores varios, algunos ya enunciados, que resaltan, como hemos dicho, lo positivo de la convivencia o lo nocivo de la no-convivencia expresado en términos indicados.

1.1. Convivencia para superar los conflictos

No hay que huir del conflicto. Es consustancial a la condición humana, desde que los seres se interrelacionan, se comunican y comparten tareas y proyectos comunes. La incompatibilidad de intereses, necesidades, creencias, lenguas, culturas, etc., hace que surjan los conflictos y problemas derivados de la falta de acuerdo, respeto y coherencia. Apostar por la cultura de paz, es hacerlo por el diálogo, el entendimiento, la interrelación, el acuerdo y la convivencia, como elementos fundamentales en las relaciones personales e interpersonales.

Es constante la relación entre *conflicto y convivencia*: Torrego (2001) la entiende como un proceso creativo y respetuoso entre las partes, tanto para iniciar la prevención, como para llegar a un acuerdo por resolución pacífica de conflictos, a través de técnicas como la *mediación o la negociación*.

Intuir que el conflicto está presente y que escala progresivamente elevando sus niveles de conflictividad, implica actuar en consecuencia para prevenirlo, atajarlo, evitar que escale y crezca en exceso y permitir que se establezca paulatinamente la paz y la convivencia.

Algunos autores como Galtung (2003), perciben el conflicto desde una perspectiva positiva, como el motor que dinamiza personal y socialmente a las personas y sus sistemas de relaciones.

Lederach (2000) refiere la paradoja del conflicto, al establecer que de la misma forma que las partes del conflicto luchan por sus propias necesidades e intereses, también concurren en acuerdos precisos para favorecer el futuro de sus proyectos personales y grupales. Para el desarrollo y progreso de personas e instituciones, se hace necesario el conflicto y la crisis que conlleva, a partir de la cual se pueden filtrar las alianzas y compromisos. Por esto Vinyamata (2005) establece al conflicto como el agente que impulsa las relaciones humanas. De ahí (Binaburo y Muñoz, 2007) señalan como necesaria la educación para/desde el conflicto como elemento para aprender.

1.2. Convivencia, comunicación y currículo escolar

Las características y las funciones que un centro escolar tiene en su comunidad educativa y entorno, se asocian a la identidad institucional, a la titularidad, a la historia, la cultura, ideología y a ciertos determinantes sociales propios cercanos a las costumbres y a la convivencia.

La *organización escolar* cuenta con una serie de elementos como los recursos humanos, materiales, equipamientos, espacios, tiempos, etc., que tomados en cuenta, ayudan para la mejora de la convivencia, para prevenir, detener y reducir la violencia (Sánchez, 2004), y por lo tanto, para fomentar un aprendizaje de *calidad*.

Si se requiere una *educación de calidad*, Viña (2004) asegura que la convivencia es una condición y un elemento necesario en el currículo y en el quehacer educativo de calidad. Es por ello, que *educación y convivencia* siempre han de ir de la mano. Ortega Ruíz (2004) insiste en que "la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona" (p, 219).

Educar para la convivencia escolar aprendiendo a vivir con todos (Carretero, 2008), tiene que ver con desarrollar la competencia comunicativa entre todos los miembros de la comunidad escolar para llegar al consenso, el diálogo y la confianza, a través de sus cuatro habilidades: habla, escucha, lectura y escritura, como se explica y amplía en el capítulo de *competencia comunicativa*.

Ya hemos indicado que la convivencia ayuda a superar y a convivir con el conflicto, y también, a interrelacionar con el conjunto de elementos que forman el sistema educativo, que dependen unos de otros, que son necesarios, que por sí solos no pueden nada y que buscan la finalidad del aprendizaje y la formación de calidad del alumnado, favorecida por un clima adecuado de convivencia.

Según Maldonado (2004), en el sistema educativo se produce la convivencia como resultado de la aplicación de estrategias y técnicas ligadas a la competencia comunicativa, al estilo y filosofía educativa propia del centro, bien sea de currículo explícito como oculto.

Dialogar y comunicarse es fomentar la *convivencia*. La *comunicación* procede del latín *communis* con el significado de común o compartido. Etimológicamente la comunicación supone según Evans y Russel (1989) un entendimiento interpersonal con intercambio de experiencias. La eficacia de la comunicación requiere que la transmisión y la recepción de la información se realicen con la precisión de la calidad requerida, para ello, hay que atender al mensaje, los canales, la sintonía, el emisor, el receptor y toda la red de comunicación. La escasez o ausencia de comunicación genera conflictos interpersonales al no producirse el intercambio de experiencias y el necesario entendimiento. Si esta acción se produce en positivo, la consecuencia es un amplio canal de convivencia por la comprensión y entendimiento compartido entre las partes.

Además de la *comunicación interpersonal* que favorece la convivencia, también está la comunicación interinstitucional que según Lorenzo (2001) tiene que ir más allá de la necesidad para compartir ideas, información y proyectos comunes que mejoran en sus fines a las propias instituciones participantes.

Esta *intercomunicación* se ha de realizar entre organismos e instituciones educativas. Al compartir diversas actividades que responden a proyectos comunes, se fortalecen los lazos relacionales, es una oportunidad de mejora en el conocimiento y tratamiento de la información, en la detección de los elementos relevantes, vistos como fortalezas o debilidades, favoreciendo la convivencia interinstitucional, sin que ello sea necesariamente garante de éxito.

Los niveles de *comunicación interinstitucional* se pueden dar directamente con la Administración para transferir recursos y documentos; entre los propios centros educativos para compartir y desarrollar proyectos de interés, con el sector laboral o empresarial, para aportar las ideas y propuestas fruto de la práctica y la experiencia por un lado, y del estudio y la investigación, por otro. También la intercomunicación con las propias familias del alumnado en ámbitos educativos, para solicitar la necesaria colaboración formativa y promover la participación para lograr los fines educativos. En todos estos casos donde se desarrolla la comunicación

interinstitucional, se favorece necesariamente la *participación interpersonal* y la *convivencia* en los espacios, tiempos y proyectos compartidos.

Subraya Lorenzo (2001) que la *comunicación interinstitucional* se tiene que desarrollar entre la sociedad y la escuela, para impulsar educación, participación y convivencia. Por ejemplo, en la educación sanitaria, educación para la paz, educación vial, educación cultural, formación para el ocio y el tiempo libre, etc. Las actividades de educación no formal propuestas entre la escuela y la sociedad, son modelo de comunicación interinstitucional positiva y necesaria para lograr la educación en valores.

Por consiguiente, la relación entre términos como participación, convivencia, comunicación interpersonal e interinstitucional es directa. A más calidad y frecuencia, más garantía de éxito en los proyectos compartidos de comunicación, participación y convivencia.

Fomentar la *educación en la convivencia en el marco escolar*, se asocia al desarrollo de un *currículo explícito*, donde se *expliciten* a través del *proyecto educativo y del plan convivencia* los objetivos, actuaciones, responsables, seguimiento y valoración de la convivencia para una educación de calidad.

El *currículo oculto* adquiere también gran importancia por la vinculación que tiene con las situaciones de conflictividad que se viven en la escuela.

El *currículum oculto*, voz latina que Torres (2005) utiliza para:

(...) hacer referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. (p. 198)

Sigue en otro apartado (op. cit. 2005) afirmando que:

(...) el *currículum oculto* acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico. Sin embargo, el desarrollo de *currículum oculto* no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. El análisis del *currículum latente* en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. (p. 199)

En este sentido expresado por Torres (2005), el *currículum oculto* tendría que ver con actitudes, valores, normas, procedimientos y experiencias del día a día escolar vivido por la comunidad escolar, en especial por el alumnado, que en ocasiones no se someten a las autoridades, no cumplen las normas establecidas y resisten el dictado de tutores, profesores y equipos directivos, colocándose del lado del *conflicto* y la *violencia escolar*. Es aquí donde el *currículum oculto* acoge elementos

relacionados con el fenómeno de la *convivencia escolar*, conectando con el tipo de gestión del centro, el estilo horizontal o vertical de articular el poder y los criterios democráticos, el liderazgo directivo, la toma de decisiones participativa, la colaboración, interés, clima institucional, el afrontamiento de situaciones conflictivas, el nivel de tolerancia ante los problemas y la diversidad, la resistencia al cambio, a las relaciones y al grado institucional de pertenencia de los miembros al centro, etc.

El alumnado diverso y culturalmente minoritario pudiera haber desarrollado algún complejo o "sentimiento de autoodio vía el *currículum oculto*" (op. cit. 2005) al no sumarse a la homogeneidad del grupo escolar pretendido en muchos casos por las finalidades educativas. Es por esto que muchas veces, "los objetivos que realmente se favorecen con la dinámica de la vida cotidiana que se fomenta en las aulas resulten contrarios a los que de una manera intencional se pretenden" (p.196).

La atención al *currículum oculto* en la escuela, en lo que tiene que ver con las actitudes, procedimientos y estrategias ante el conflicto y la paz, favorecerá la convivencia escolar como resultados conscientes de actuaciones que buscan los intereses y el bien común.

1.3. Convivencia: clima escolar, toma de decisiones y participación

Ortega (2004) asegura que la educación de la convivencia en la escuela ayuda a disminuir y prevenir los conflictos a partir de la mejora de las relaciones interpersonales y del ambiente escolar (Funes, 2006), mediante la observación y análisis del clima escolar, que según Hernández y Sancho (2004) es principal determinante de convivencia. Viñas (2004) conceptúa el *clima institucional* basado en la organización, recursos y metas; en tanto que Hernández y Sancho (2004), creen que es la manera de sentir y percibir la vida escolar.

La obtención de un *clima escolar* adecuado, de una toma de decisiones participativa y dialogante, y de una participación equilibrada entre los miembros de un equipo, comisión o claustro docente, favorecen la mejora de la cultura de paz y la convivencia en el centro, como se observa en la imagen, si desarrollan las estrategias, actitudes y valores conocidos en el ámbito de la convivencia. En consecuencia, un centro que se esfuerza por llevar adelante un proyecto de convivencia, se transforma en un centro innovador, pues busca las mejores respuestas a sus dificultades, con la aportación de la comunidad escolar y mejora la calidad educativa.

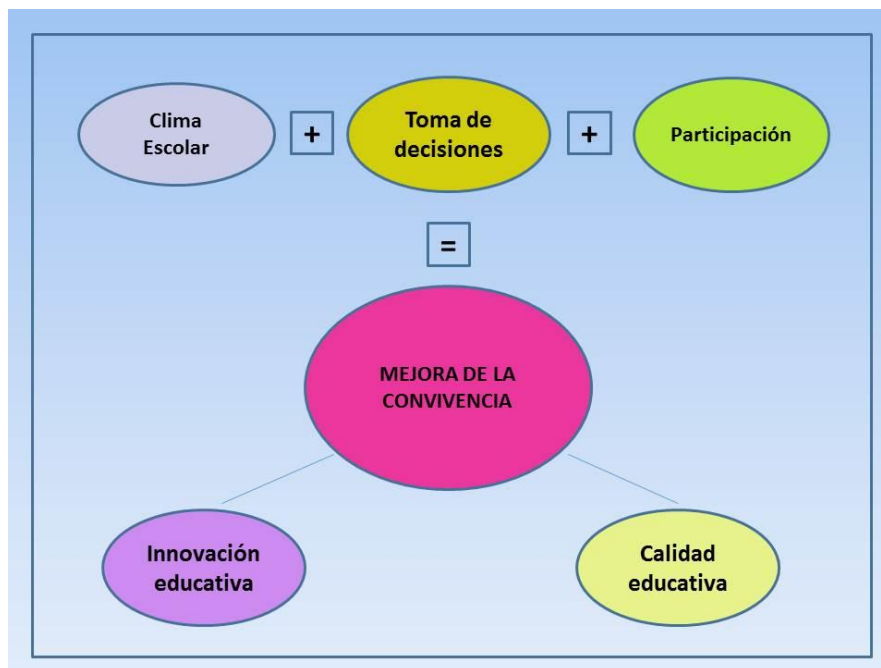


Imagen 1: Mejora de la convivencia desde el clima escolar, la toma de decisiones y la participación. Fuente: Elaboración propia

Respecto del *clima escolar* Lorenzo (2001) asegura que:

(...) es el ecosistema resultante de los procesos de comunicación y de las relaciones configuradas en el centro y aula. La coherencia y el intercambio creativo entre los miembros de una institución es la base de la mejora y del logro de los principales proyectos que le caracterizan. La institución educativa es una modalidad organizativa en la que esta colaboración es sustancial y el proceso de interrelación entre sus miembros requiere que no sólo se valore como un término valioso, sino que en el respeto a la singularidad de cada miembro se practique. (p. 319)

Según el mismo autor para que se produzca una *convivencia* coherente en el centro escolar, se ha de potenciar una *intercomunicación* entre los miembros y una *colaboración* desinteresada, como resultado del *trabajo creativo e interactivo*. Esto determinará en el centro el *modelo institucional* que adaptará cada institución, para favorecer y hacer más comprensible, el *clima escolar y la convivencia*. Para ello, el centro se planteará las estrategias que impliquen a la comunidad escolar en su afán por mejorar el clima y la convivencia.

Valenzuela y Onetto (1983) precisan el *clima escolar* como las interacciones, servicios y oportunidades originadas por la actividad educativa en un lugar y tiempo determinado. En tanto que Aron y Milicic (1999), definen el *clima escolar* como la manera que tienen de percibir las personas elementos del contexto habitual donde realizan sus actividades. Brunet (1987) por su parte, determina el *clima escolar* como el conjunto de conductas, motivación y liderazgo de los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente Poole (1985) señala algunas *características* a destacar del *clima escolar*: a) las representaciones agrupadas de la organización escolar; b) la actividad, posibilidades y actitudes de la comunidad educativa; c) las actuaciones escolares que afectan al propio contexto, generando climas y unidades organizativas distintas.

Es Gento (1994) y Cardona (1994) quienes afirman que el *clima escolar* depende de la *capacidad cooperadora* del profesorado, de la forma de *tomar decisiones* y del *estilo innovador de participación* que la escuela determine. En este sentido, podríamos referirnos a una *toma de decisiones* participativa, corresponsable, con reflexión compartida, asimilación de procesos e implicación generalizada de los participantes de la institución; participativa, dialogante, abierta para mejorar la acción educativa, el clima, la convivencia. La *colaboración* implica dentro de este modelo, una *asunción de tareas*, y *atención constante* entre el *equilibrio* y la *adecuación de los procedimientos* que se ajusten a las *expectativas* y *necesidades* del centro y de la comunidad educativa.

Más recientemente, Ortega (2007) indica que la convivencia escolar tiene que ver con el conjunto de *relaciones interpersonales y grupales* gratas que aporten al *clima escolar* la confianza, el respeto y apoyo entre todos los miembros del centro educativo, haciendo de la escuela una institución más democrática a partir del desarrollo equilibrado de la comunicación entre todos.

La *convivencia* que potencia el *clima escolar* y viceversa, estructurada desde estos valores y estrategias, previene las situaciones de intimidación y conflicto que en el centro se pudieran dar. Por el contrario, donde no se construya la convivencia a partir del clima escolar, la potenciación del sistema de relaciones y el cumplimiento de normas básicas, se carecerá de mecanismos de control sobre situaciones agresivas y violentas.

Revisando la opinión del profesorado y según Hernández y Sancho (2004)¹ y que señalan Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011), distinguen en positivo los *elementos* actuales que crean *buen clima* escolar en un centro:

- El trabajo en *equipo*
- La *toma de decisiones* participativa
- La *unión del profesorado* en el ejercicio responsable del poder y la autoridad
- La *gestión del tiempo* para la toma de decisiones
- La *atención* al alumnado diverso en la selección adecuada de contenidos
- Las buenas *expectativas* sobre las posibilidades del alumnado

¹ A través del informe del CIDE DE 2004: "El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos".

- El tiempo dedicado y la *acción tutorial* con alumnado y familias
- El *apoyo* de la Administración, de las familias y del resto del profesorado
- La visualización del *apoyo y colaboración* entre el profesorado ante casos de indisciplina y violencia escolar (pp. 118-119)

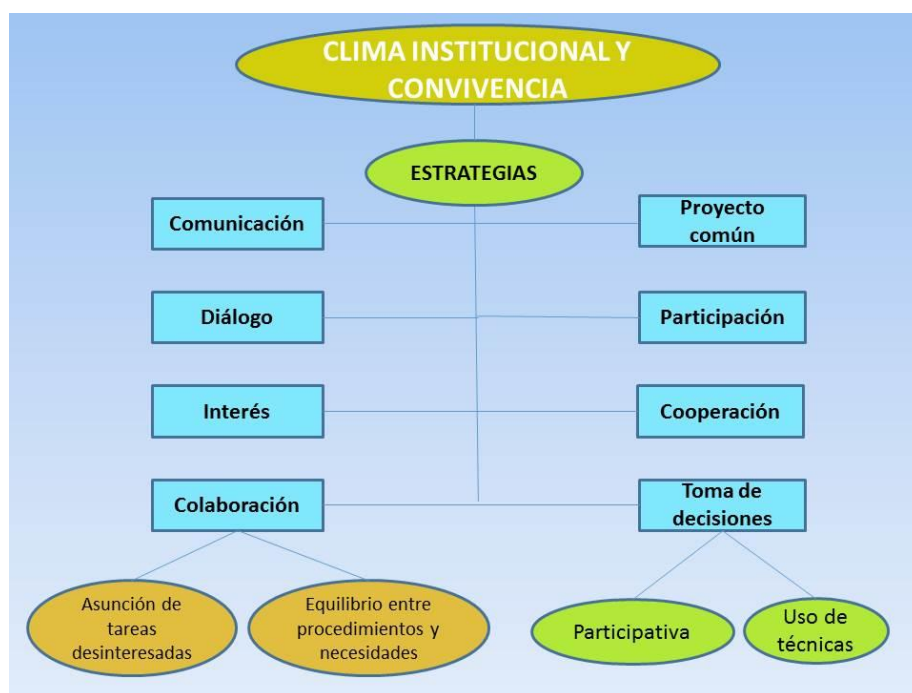


Imagen 2: Modelo de clima institucional y convivencia.

Fuente: Adaptado de Lorenzo (2001), Gento (1994) y Cardona (1994)

Hay que contar con el alumnado para buscar un buen clima institucional, ya que la convivencia no ha de ser objeto de imposición, sino algo que se planifica y se construye con la participación de todos diariamente. El papel del alumnado es fundamental en este sentido, para lograr prevenir y eliminar los comportamientos violentos:

- El *diálogo*. *Escucha activa*, apertura hacia los demás, disposición para cuestionar las ideas propias, poner en lugar del otro, la empatía, tomar conciencia de la opinión de los otros
- *Aprendizaje cooperativo*. Se trata de aprender entre todos con la colaboración y aporte de todos.
- *Solución de problemas*. El objetivo es aprender a resolver problemas y dificultades individualmente y entre todos. Como estrategias se pueden seguir los pasos para *tomar decisiones* sobre alternativas propuestas.
- *Autorregulación*. A través de la autoestima y la autodisciplina, las personas pueden ganar en confianza y autoafirmación al aplicar conductas socialmente fundadas.
- *Participación en la elaboración de normas*. El alumnado ha de ser protagonista de la propuesta de normas. Estas serán claras y memorizables para su mejor diligencia.

- *Comprensión y control de la agresividad*. Es fundamental aprender a controlar conductas disruptivas y desarrollar actitudes pacíficas.

- *Confrontación de ideas*. Se trata de potenciar el razonamiento y la autocrítica, para ser valoradas por el interesado y el grupo.

- *Implicación de las partes*. Con la finalidad de resolver pacíficamente los conflictos y poder llegar a acuerdos satisfactorios, hay que aprender y practicar las técnicas más adecuadas, según el caso: negociación, mediación, arbitraje, etc. La comunidad educativa ha de involucrarse en este proceso formativo y contar con el apoyo del equipo directivo y de expertos y materiales ad hoc. (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011, p. 118-121)

También hay que resaltar los *factores* (Scheerens y Bosker, 1997) que favorecen el *rendimiento superior* del alumnado y que tienen que ver con el *clima escolar*:

1. La *atmósfera del centro ordenada y tranquila* a partir de la importancia que se concede a la disciplina, al buen comportamiento de alumnado y profesorado, el ambiente de aprendizaje, a las normas claras, conocidas y aprendidas; las recompensas y sanciones proporcionadas, el bajo nivel de absentismo, la satisfacción por las condiciones del lugar de estudio.

2. El *clima escolar* del que surge la *eficacia y buenas relaciones*, a través de la motivación, implicación y entusiasmo del profesorado; y actuando sobre las que dificultan la eficacia: el exceso de trabajo, el escaso nivel ético del profesorado, la falta de compromiso y entusiasmo, el absentismo, etc.

3. Los *elementos del clima* en el aula para trabajar y mejorar: las relaciones, actitudes y nivel de empatía del alumnado con el profesor y viceversa, la relación y actitud del profesor hacia sus compañeros, la amabilidad y firmeza; la actitud de trabajo en el aula y en el centro, la atmósfera de estudio que busca el aprendizaje; la satisfacción de los docentes por las planificaciones curriculares ofrecidas, el comportamiento satisfactorio, las habilidades de la comunicación: sonríe, contacto físico positivo, escucha activa, simpatía por el grupo, comunicación frecuente, relación franca, a veces divertida, con humos, comportamiento relajado, etc.

Por consiguiente, cualquier *plan de convivencia escolar*, y que puede ser asumido por otros tipos de instituciones, contará con la organización del *clima escolar, las interrelaciones y los factores* que favorezcan el aprovechamiento académico, el entendimiento y la *mejora de la convivencia*.

1.3.1. La toma de decisiones participativas y convivencia

¿Qué es *tomar decisiones* de forma participativa? Se trata de implicarse de forma libre, responsable, comprometida y directa en la

práctica activa, en el mismo lugar, de ser posible, y por los miembros implicados en el tema que se discute y decide (Harding, 1988).

La *toma de decisiones* de forma participativa conlleva la mejora de la convivencia en el centro, si cumple las estrategias que forjan el clima institucional y sigue el proyecto decisorio adecuado para que la toma de decisiones se produzca. Ha de reunir, como se puede ver en la imagen, una serie de características para que la toma de decisiones sea *dialogante, abierta, con reflexión y responsabilidad compartida* y donde se pueda promover un *equilibrio* entre los *procedimientos* y las *decisiones* que se toman, con las *necesidades* educativas del centro y del equipo docente implicado.

A nivel personal, según Lorenzo (2001), quien toma decisiones que tienen que ver con su identidad, situación y libertad propia, pone los medios para que esta sea clara y coherente consigo mismo y con las estrategias que se proponga y las actuaciones que realice. A nivel de equipo y comunidad educativa la toma de decisiones ha de mostrar la conexión con el centro escolar, buscando el bien común institucional, al que quiere contribuir desinteresadamente haciendo ejercicio de una responsabilidad compartida y del que puede beneficiarse a la par que ejecutan lo decidido.

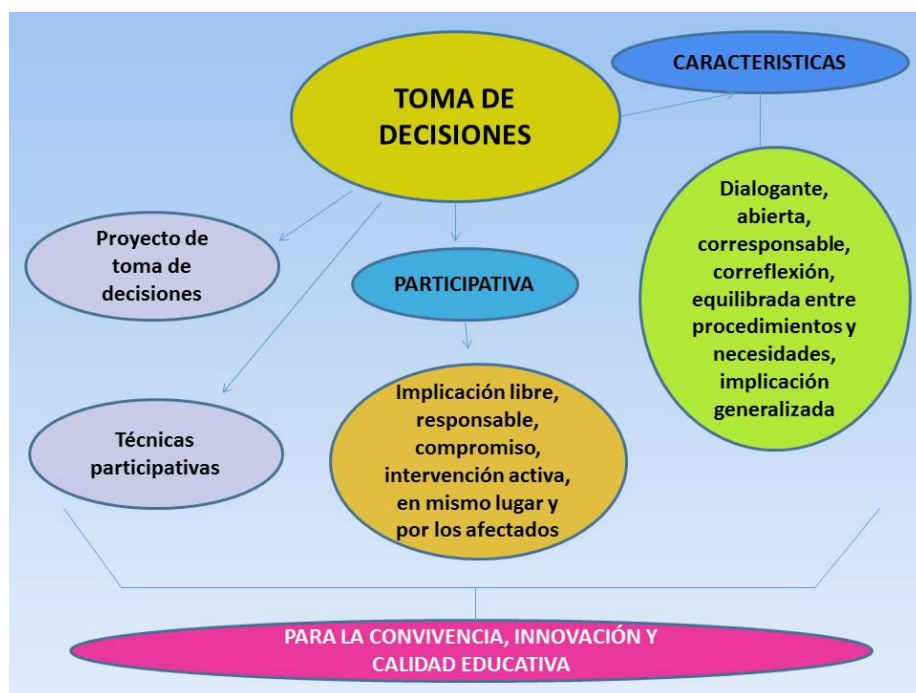


Imagen 3: La toma de decisiones participativa para la convivencia, innovación y calidad educativa. Fuente: Adaptado de Lorenzo (2001) y Harding (1988)

La participación y la convivencia (op. cit. 2001) con la *toma de decisiones participativa* en la vida de una institución o centro escolar, alcanza su exponente más alto de eficacia e importancia, al afectar

corresponsablemente a la vida de la comunidad educativa, ayudando a decidir conflictos y problemas que afectan a la paz escolar.

La toma de decisiones en un centro que afecte a la convivencia ha de concretarse en un proyecto de toma de decisiones con los elementos necesarios para que ésta sea eficaz.

El proyecto de toma de decisiones

La mejora de la convivencia en un centro escolar, además de conseguirse a través de un clima institucional adecuado, se logra como venimos señalando, incorporando el proceso de toma de decisiones y de participación de la comunidad educativa.

Potenciar la toma de decisiones exige poner en marcha el correspondiente proyecto con las técnicas adecuadas.

Previo al proyecto y para una aplicación inteligente de la toma de decisiones en equipo (op. cit. 2001), se ha de realizar un análisis que valore aspectos como: la conveniencia de lograr o no la meta; las opciones a seguir para conseguirlo; los caminos para alcanzar lo formulado y los efectos no deseables que pudieran derivarse.

El proyecto de la toma de decisiones participativa es la intervención compartida de los implicados en el tema que se discute, mediante el diálogo abierto, con la técnica correspondiente para las decisiones que se tomen en el espacio común.

En el proyecto de la toma de decisiones participativa en un centro escolar según Lorenzo (2001), Gento (1994) y Antons (1978), conviene considerar los siguientes apartados y explicaciones:



*Imagen 4: Toma de decisiones participativa: Proyecto y técnicas participativas.
Fuente: Adaptado de Antons (1978), Gento (1994) y Lorenzo (2001)*

a) *Definición del tema o problema* para precisar la naturaleza del mismo, su entorno y significado del objeto. La claridad sobre el tema a decidir y lo que se quiere lograr, permite contar con las dificultades, si las hubiere, recoger la información y valoración de la importancia e interés del asunto.

b) *La selección de alternativas* posibles para optar por las más adecuadas, que solucionen el tema en cuestión, lo que lleva un proceso de análisis que facilite la comprensión al equipo de las alternativas propuestas y favorezca la discusión y elección de las más adecuadas.

c) *La articulación de la decisión* o decisiones adoptadas, para determinar las características que conlleva la ejecución. Es importante acordar la manera de comunicar la decisión tomada a quienes la requieran o tengan que aplicarla, entre quienes se delegarán corresponsablemente las desempeños a realizar.

d) *La ejecución de la decisión* como puesta en marcha de la decisión tomada en equipo, que previamente se definió, seleccionó, articuló y que ahora corresponde ejecutar. Se considerará los recursos necesarios y la información de los logros una vez realizada la decisión.

e) *La valoración de la decisión* que toma en cuenta la eficacia y la eficiencia de la aplicación y resultados obtenidos de la decisión tomada, así como el proceso seguido, el impacto producido por dicha decisión, más allá de los logros momentáneos y hacer propuestas de mejora posibles para próximas acciones.

Las técnicas de participación para la toma de decisiones

En cuanto a las *técnicas participativas de toma de decisiones*, son aquellas que favorecen el proceso decisivo grupal en función de las características de este: su potencialidad, su experiencia y conocimiento, la capacidad reflexiva y corresponsable de sus miembros, y a partir de la tipología del problema a decidir, comportan una metodología de trabajo que favorece la optimización de las decisiones, con el agrado de los implicados, de cara a solucionar el problema y, a través de la comunicación abierta, mejorar la convivencia, la innovación y la calidad educativa. Observemos las técnicas de decisiones más usuales (op. cit. 2001):

a) *La técnica o modelo matricial* orienta las decisiones a tomar en función de las preferencias, acuerdos y posicionamiento del equipo que la aplica, y respecto de las *causas* que originan el problema a decidir. Así se diseña una matriz con los diferentes procedimientos a utilizar en función de

las situaciones establecidas. El acuerdo decisivo del equipo es tomado de forma *automática o normativa* cuando aceptan las causas del problema y concretan la decisión. La decisión del equipo es por *consenso* cuando hay pacto en las causas y no tanto en las medidas a emplear. La decisión grupal puede tomarse por *votación* cuando se producen divergencias en el equipo, optando por criterios más objetivos respecto de la mayoría. El liderazgo ejercido como *inspiración* por un miembro del equipo, facilitará la concreción, y conformidad de las propuestas.

b) *La técnica del brainstorming o lluvia de ideas*, que procura recoger por parte del grupo el mayor número de *ideas* en un tiempo más bien breve, que posteriormente en diferentes *fases* el moderador facilitará al grupo el descarte de las alternativas menos adecuadas y la opción por la más interesante.

c) *La técnica del análisis de campo de fuerzas* se aplica para optar en un sentido o en otro, cuando el problema está inmóvil. Se debe a las fuerzas grupales que actúan a favor o en contra de una dirección. Este modelo aplicado en distintas fases, ayuda a analizar las fuerzas existentes y descubrir componentes propicios o contrarios, previo a la discusión conducente al consenso o progreso de fuerzas contrarias.

d) *Otras técnicas participativas*, aunque menos usuales, tienen que ver con los árboles de decisión, la solución de problemas, la negociación, etc.

1.3.2. Participación y convivencia

Antes de que la LOPEG² en 1995 potenciase la *participación* de la comunidad educativa en las actividades y vida escolar, ya se entendía la necesidad de fomentar la participación entre la comunidad educativa. Hoy se la ve como estrategia necesaria para la consecución de metas en un proyecto común como el de la mejora de la convivencia, ya que ideales como este, requieren de un buen trabajo en equipo.

Lowin, A. (1968) ya señalaba que la participación se producía a partir de las decisiones tomadas por las personas implicadas y que posteriormente tendrían que aplicar.

Participación (op. cit. 2001) es tomar parte activa en un proyecto común, asumiendo en el equipo la corresponsabilidad que por delegación le corresponda. Para que se produzca la participación se requieren *condiciones* como poseer intereses, proyecto y objetivos comunes, actitud para lograrlos, existencia de un clima institucional adecuado, reparto de tareas, colaboración de todos y gratificación individualizada.

² Ley Orgánica para la participación, el gobierno y la evaluación en los centros educativos.

La convivencia en un centro escolar requiere mejorar la participación, la comunicación y las relaciones entre los estamentos educativos. Según Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011):

Si un centro quiere mejorar la convivencia tiene que prestar atención a la participación, comunicación y relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa. Hay que buscar espacios para el protagonismo de los alumnos, facilitar y potenciar su corresponsabilidad, compartir problemas, buscar soluciones y estimular y promover la colaboración entre todos. (p. 118)

La innovación educativa asentada en los parámetros de calidad, exigirá una relación constante y coherente entre el equipo directivo del centro, el claustro de profesores y resto de la comunidad escolar, para saber articular las estrategias que lleven a la innovación y calidad educativa, por la mejora del clima escolar y la convivencia.

Los planteamientos expuestos sobre la mejora del clima institucional, la toma de decisiones participativa y la convivencia, son perfectamente extrapolables a cualquier otra institución laboral, empresarial o social, que tenga entre sus finalidades, la mejora del clima, la convivencia y en consecuencia la producción en calidad.

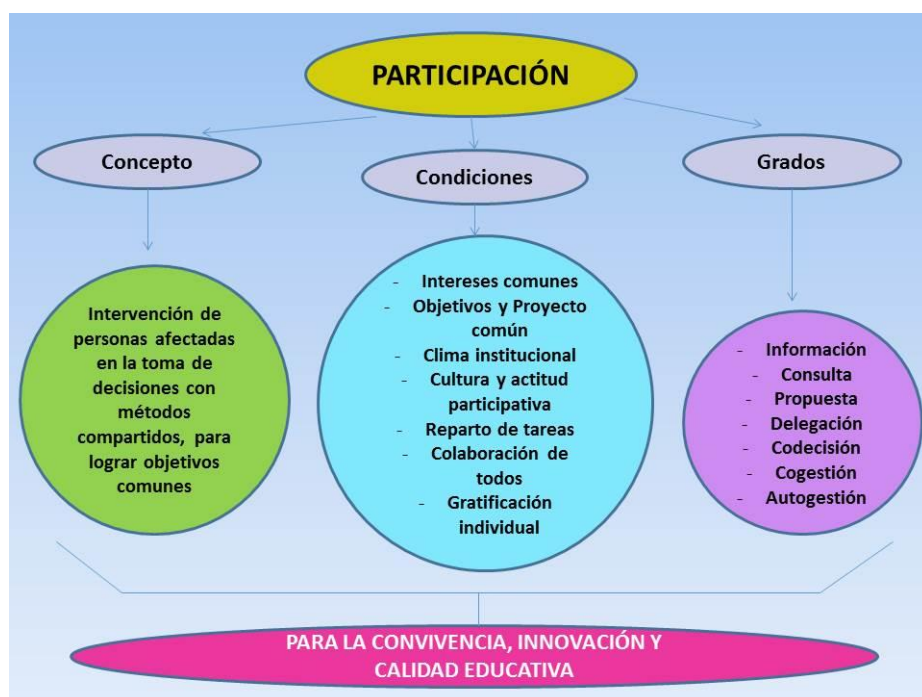


Imagen 5: La participación: conceptos, condiciones y grados para la convivencia y calidad educativa. Fuente: Adaptado de Lorenzo (2001) y Lowin (1968)

La *participación* no siempre se logra al cien por cien, sino que puede alcanzar diferentes *niveles o grados* de participación en función del proyecto a estructurar y organizar, o de la implicación deseada por los miembros de

un equipo. Estos grados (op. cit. 2001) son: la *información* sobre el tema o problema a participar; la *consulta* de opiniones a personas o grupos implicados; la *propuesta* de alternativas; la *delegación* en responsabilidad de tareas en parcelas comunes; la *codecisión* tomada en equipo; la *cogestión* que realiza y ejecuta las decisiones asumidas como grupalmente y la *autogestión* como actuación personal o grupal, con posibilidad de éxito o fracaso, en situaciones reales concretas o imprevistas.

El proceso de consecución del *clima escolar*, la aplicación de técnicas para la *toma de decisiones* y la puesta en marcha de la *participación*, requiere de una *escuela* democratizada, con un *perfil docente* innovador, actualizado en su formación y poseedor de un liderazgo que dinamice grupos, modere técnicas, estrategias y procedimientos, y facilite la reflexión, la comunicación, el análisis y los acuerdos conducentes a la mejora de la cultura de paz y convivencia escolar, y por lo mismo, a la innovación y calidad educativa.

1.4. Contextos y contenidos de pedagogía de la convivencia

Jares, X. (2006) establece interesantes contenidos que conformarían la *pedagogía de la convivencia* y que refiere a contextos como el familiar, escolar, entre iguales, medios de comunicación, espacios e instrumentos de ocio, y en otros como el político, económico, social y cultural. Distingamos los contenidos en cada apartado:

- La *familia*: Es el primer espacio de socialización, de aprendizaje de normas, hábitos y de donde parten los primeros modelos de convivencia con variables que responden al ideal de convivencia, de educación, tipo de relaciones, valores, creencias, compromiso social, situación laboral, relaciones afectivas, hábitos culturales, etc.
- El *sistema educativo* como educación formal estructurada en la escuela, es el segundo espacio para acoger y aprender un modelo de convivencia, a través de los métodos, estrategias, técnicas de enseñanza con el estilo y organización propiciada por la comunidad educativa.
- El *grupo de iguales*: Es el grupo de socialización referido al propio alumnado, donde entre iguales, se ayudan, socializan, se forman, etc. En situaciones conflictivas son también agresores y víctimas, donde un igual, es decir otro compañero o compañera, puede favorecer la aplicación de alguna técnica pacificadora como la mediación o la negociación, para la que se ha podido formar en vías de llegar a algún acuerdo.
- Los *medios de comunicación*: Corresponde al cuarto grupo de socialización con importante incidencia de educación informal, como instrumento de convivencia que incide en comportamientos,

valores y relaciones sociales, especialmente desde la televisión con antivalores sexistas, competitivos e insolidarios, expresados en sus series, dibujos animados y publicidad.

- Los *espacios e instrumentos* de ocio: Niños y adolescentes conforman sus valores, normas y actitudes en los lugares y con los recursos requeridos por el modelo de convivencia que diseñen y apliquen. Actualmente estos espacios e instrumentos están propuestos por grandes almacenes con videojuegos, internet y marcas de varios productos, conformando una cultura consumista que se apodera de otros valores ligados al consumismo o la violencia.
- Otros *contextos*: el político, económico, social y cultural que conforman un ecosistema que incide en el modelo de convivencia que tienen niños, adolescentes y jóvenes. En este punto, se puede plantear la *pedagogía de la convivencia* configurando el ideal de convivencia propio de la naturaleza humana y de la sociedad, que determinan los procesos sociales y educativos y así planificar una intervención formativa. El contexto político *neoliberal y conservador* se afirma en premisas minoritarias, de dominio, favoreciendo la polarización y la desigualdad social, lo que choca con un modelo de convivencia construido sobre los valores democráticos, a favor de los derechos humanos y del niño, y que apuestan por una ciudadanía participativa y responsable.



Imagen 6: Contenidos de "Pedagogía de la Convivencia".
Fuente: Adaptado de Jares (2006, pp.20-34)

Jares (2006) agrupa los contenidos de la *pedagogía de la convivencia* en tres categorías que responden a) los contenidos de la naturaleza humana, determinados por aquellos que establecen la esencia propia del ser humano: la dignidad, la felicidad, la esperanza, el derecho a la vida o la pasión de vivir; b) los contenidos de relación, pues la favorecen, desarrollan valores y compromisos: la ternura, la afectividad, el respeto, el diálogo, la no violencia, la aceptación de la diversidad, la interculturalidad, el compromiso o la solidaridad, y c) los contenidos de la ciudadanía como la justicia, el derecho, el desarrollo, los derechos humanos o el laicismo.

De los contenidos que realiza el autor desarrolla en su *pedagogía de convivencia*, destacamos como prioritarios. los derechos humanos como marco regulador de la convivencia, el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas, la ternura como paradigma de la convivencia, el perdón, la aceptación de la diversidad y el compromiso con los más necesitados, la felicidad, la esperanza.

Otra agrupación de contenidos sobre el tema es la que presentamos en el capítulo 3 al desarrollar el *Programa MCCC*. Se trata de *contenidos formativos* afines por módulos, que facilitan a los usuarios la selección y secuenciación de los contenidos para el diseño didáctico de la formación. Se trata de siete bloques de contenidos que responden a cuatro categorías que tienen que ver con a) la convivencia, b) sus problemas, c) la construcción de la misma y la d) competencia comunicativa.

2. Convivencia y escuela

Si todas las instituciones y organizaciones requieren de la convivencia para el entendimiento democrático y cívico, según Ortega y Martín (2006), la escuela no lo es menos, puesto que supone un aprendizaje para la vida democrática y para la ciudadanía, al incorporar los valores que ha de integrar a la sociedad. Asume las perspectivas convencionales, psicológicas y jurídicas sociales, ya expuestas, como espacio de aprendizaje para la vida.

Como señalan Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011) la escuela es un espacio muy significativo:

(...) donde los alumnos pueden recibir conocimientos, así como desarrollar actitudes y hábitos de convivencia. Constituye un lugar privilegiado para el aprendizaje de los Derechos Humanos fundamentales y los Derechos de la Infancia. Elemento esencial en la educación. Para que tomen conciencia de sus obligaciones y ponerlas en práctica, la escuela debe ser entendida como motor de cambio, donde los conflictos deben ser abordados en el proyecto educativo. (...) De este modo, la educación puede constituir un medio privilegiado para transformar la realidad y no sólo para transmitir conocimientos. (p. 117)

Dada la importancia que tiene la convivencia para la escuela vamos a señalar los elementos educativos de que se compone, las finalidades y

objetivos principales basados en determinados aprendizajes, cómo hacerlo a través del discurso, la actividad escolar y la vivencia de valores.

2.1. Elementos educativos de la convivencia

Si nuestra sociedad requiere de “personas integradas, equilibradas, activas, seguras, sociables, que se interrelacionen con los demás, que puedan resolver sus problemas, que se hagan respetar y querer” (Ortega y Martín, 2006, p. 16) entre otras razones, es porque han recibido una educación en valores en la familia, en la escuela, en la sociedad, estando presentes los valores humanos y el valor de la *convivencia* entre ellos.

La formación escolar prepara para la vida personal, social, laboral y proporciona la autonomía e independencia que cada persona necesita para vivir su proyecto vital, buscar y vivir la parcela de felicidad que le corresponde. La convivencia escolar como entrenamiento para la vida personal y social adulta, forma parte del canal conductor necesario para ello. Por lo mismo, la escuela que no desarrolla los elementos educativos precisos implícitos a la convivencia y la cultura escolar de la paz, no educará a los niños y adolescentes en la vivencia de valores, y por tanto, no reflejará su aportación positiva a la sociedad. Recordemos que toda escuela se mira en el espejo de la sociedad que la acoge, y que toda sociedad con sus determinantes, aporta a cada célula escolar, sus características propias.

A los requerimientos y frutos educativos demandados por la escuela para educar en la convivencia y la paz Ortega y Martín (2003) lo llaman *currículo ingenuo* refiriéndose al currículo escolar que aporta formación para “aprender a ser y estar, a pensar y comprender, a hacer y sentirse útil, a relacionarse personal y grupalmente” (Ortega y Martín, 2006, p. 16-17), como elementos y objetivos en el ámbito de Primaria y Secundaria.

2.2. Finalidades y objetivos

Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011) señalan que en el ámbito escolar, aprender a convivir es un objetivo fundamental:

Aprender a convivir es uno de los objetivos fundamentales de la educación. El alumno debe aprender a convivir con los demás, a la par que a resolver de forma pacífica los conflictos. El aula debe ser un lugar, no sólo de estudio y aprendizaje, sino también de convivencia con los otros. Convivir significa relacionarnos con los otros, lo que nos brinda posibilidades, a la vez que invita al respeto de los derechos y los deberes de cada uno. (pp. 117-118)

Las finalidades y objetivos curriculares para mejorar la convivencia escolar pasan por la formación integral que reciba el alumnado, más allá de las referencias a la transversalidad, que aun siéndolo, tiene mucho que ver con la formación de los docentes, los materiales y recursos a utilizar, el conocimiento de sí mismos y de los otros por parte del alumnado y con la

acción de los tutores de grupo. Se trata de “aprender a ser y relacionarse con los demás... a partir de cuatro grandes objetivos: Aprender a ser y estar, aprender a pensar y comprender, a hacer y sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás” (op. cit., 2006) a partir del informe y currículo propuesto por Delors (1996).

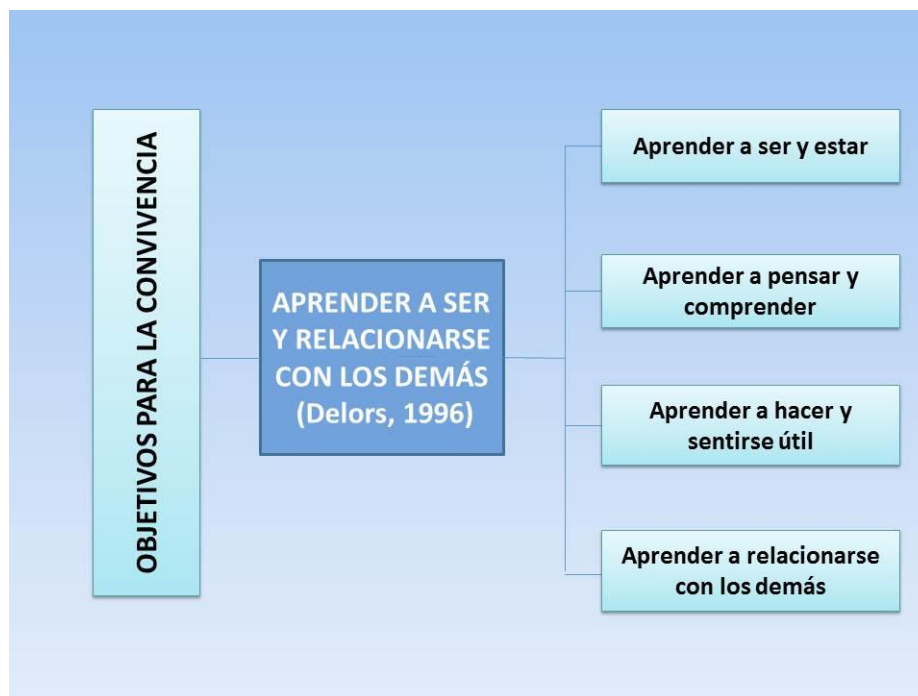


Imagen 7: Objetivos para la convivencia escolar.
Fuente: Adatado de Ortega y Martín (2006) y Delors (1996)

Observemos la explicación de cada una de las propuestas de Delors tomadas aquí como objetivos para un currículo que fomente la convivencia escolar.

2.2.1. Ser y estar

Entre los primeros objetivos citados está *aprender a ser y estar* en concordancia con lo propuesto por Delors (1996). Ortega y Martín (2006) se refieren a este objetivo como:

(...) el esfuerzo cotidiano por aprender, por avanzar, por intentar ir más allá de lo que ya se sabe y domina. Sólo aprende el que se esfuerza y sólo se esfuerza el que se reconoce a sí mismo con capacidad para aprender. De ello se deriva, que haya que aprender a ser y sentirse a uno mismo y reconocerse en las distintas situaciones en las que se está, como un ser independiente, autónomo, creativo y con proyección de cambio, que es como decir con proyección de futuro. (pp. 17-18)

Sólo así se puede entender individual y socialmente, que el alumnado aprende a ser feliz, a alimentarse emocionalmente, a través de un currículo transversalizado por este objetivo.

¿Y esto cómo se hace? A través de una

- valoración personal positiva y equilibrada
- juzgando los propios errores con capacidad crítica
- realizando sentimientos de apoyo profundos y objetivos
- aceptando responsabilidad sobre lo mal reflexionado o ejecutado
- reparando y pidiendo disculpas
- haciendo consciente los discursos, acciones y pensamientos
- estimulando la autoestima
- recibiendo las valoraciones ajenas
- partiendo de las valoraciones externas para realizar las propias

La ayuda familiar, de amigos o en la escuela de maestros, profesores y compañeros para realizar las valoraciones ajenas, indica mucho de quienes las hacen con la intención expresa de ayudar. Para quien las recibe, requiere de la aceptación crítica de los mensajes y del esfuerzo personal por realizar conscientemente entrenamientos basados en poner en práctica las estrategias y valoraciones recibidas, haciendo que este aprendizaje genere una satisfacción personal incuestionable, en la medida que se consigue encontrarse con uno mismo y asumir la propia situación y realidad personal.

La convivencia escolar podrá mejorar en un centro, si los miembros de la comunidad educativa se esfuerzan por *aprender a ser* ellos mismos, valorando su situación y persona, siendo corresponsables, pidiendo perdón, actuando conscientemente, y por *aprender a estar* motivados, con estima positiva y actuación creativa en el aula, en las actividades escolares y en la interrelación diaria.

2.2.2. Pensar y comprender

Entre otras funciones convencionales sociales, culturales, ideológicas e históricas, la escuela ha de enseñar a pensar racionalmente al alumnado. Para ello el profesorado tiene que contar con la formación necesaria para entrenar los distintos tipos de inteligencia que ayuden al alumnado a ejercitar el pensamiento, más allá de lo básico y primario, como objetivo constante de la actividad escolar.

No siempre la *cultura escolar* que se construye curricularmente en los centros, recoge este esbozo transversal, quedando anclada en planteamientos tradicionales, poco revisados.

Refiriéndonos a la cultura escolar, Lorenzo (2001) es quien señala que:

(...) la escuela es fundamentalmente una institución cultural, sintetizando el mundo de los valores, significados, normas de acción, respuestas aceptadas, costumbres, etc., que caracterizan a los miembros de una comunidad, estimando positivamente la interiorización creadora y la apertura continua a nuevas formas de comprenderla y mejorarla. (p. 301)

Por tanto, la cultura sintetizada, creada, comprendida, mejorada y vivida en la escuela, se ha de percibir como un esfuerzo creativo, un cambio y un aprendizaje basado en la reflexión, el pensamiento, la comunicación y la colaboración desde la teoría y la práctica, que ha de recoger y proyectar el currículo escolar elaborado por la propia escuela.

Si *pensar* tiene que ver con la capacidad y el método para regir el pensamiento con autonomía, originalidad y buenas disposiciones, podemos valorar algunas estrategias para afianzar el *aprender a pensar y comprender* desde Ortega y Martín (2006):

- Revelar a los niños y adolescentes que pueden *cambiar la forma de ver las cosas* con una manera diferente de comprenderla y entenderla
- Manejar *una lógica interna* y epistemológica distinta para percibir las cosas
- “*Corregir expresiones egocéntricas, subjetivas, sincréticas, parciales, mágicas y narrativas para sustituirlas por fórmulas universales, objetivas, generales y concretas en sus detalles; conceptuales y racionales*” (p.19)
- Incluir *nuevos y variados planteamientos del pensamiento*, como entrenamiento mental
- Formular otros estilos con *ideas personales* para enriquecer la forma de pensar y de comprender

Es importante que la escuela no se mantenga en un *modelo único* y formule creativamente la *lógica del nuevo pensamiento y comprensión*.

2.2.3. Hacer y sentirse útil

Parece que en la escuela, el aprendizaje del currículo, de normas, algunos valores y actitudes, tiende hacia una orientación y formación más teórica que práctica, por mucho que la inclusión de las competencias básicas a través de la LOE y la LOMCE pretenda, no con mucho éxito, formar a niños y adolescentes en la capacitación práctica, desde la realización de tareas interdisciplinares que buscan conseguir, bastantes de las competencias básicas previstas por los especialistas.

¿Hay algo más satisfactorio que aprender y saber hacer cosas autónomamente sintiéndose útil? Es necesario aprender a realizar cosas. La escuela ha de enseñar a hacerlas para la satisfacción y felicidad personal; ha de enseñar a resolver los pequeños problemas de la vida, para aprender a solucionar los mayores. Y estas dificultades, en muchos casos, tienen que ver con la complejidad de las tareas y con quienes se realizan. ¡Cuántos trabajos grupales propuestos al alumnado en el aula, terminan mal, o siendo asumidos por los más responsables o temerosos del profesor y de su evaluación! La convivencia también tiene que ver con intereses y compatibilidades grupales en tareas compartidas. Es necesario aprender a hacer y sentirse útil individual y grupalmente en la familia, en la escuela o en otros espacios, donde las normas de convivencia facilitan la consecución de la actividad a realizar y el sentimiento de provecho personal y colectivo.

El alumnado ha de ser capaz de *realizar tareas y actividades útiles, eficaces y satisfactorias* en lo que Pozo (1996) denomina *conocimiento procedimental*, que mucho tiene que ver con el aprendizaje de los tradicionales *contenidos procedimentales*, donde el alumnado tiene que aprender, realizar y aplicar con sus manos *técnicas, estrategias y procedimientos* de lo que ya sabe cómo contenidos conceptuales, o como *contenidos actitudinales*, que ha de mostrar con las *normas, valores y actitudes*.

Como señalan Ortega y Martín (2006) "*Hacer cosas interesantes produce satisfacción, estimula la aparición de nuevos motivos y disminuye el desánimo que produce el fracaso escolar cuando el éxito es sólo un éxito en lo se llama la dimensión académica*" (p. 20).

Convivir es saber hacer cosas y realizar procedimientos en el aula y fuera de ella, sólo o con los demás. Es tener capacidad para integrarse fácilmente al grupo y mostrar las habilidades innatas o aprendidas de lo que se sabe hacer, resolviendo por ejemplo, tareas de búsqueda de información a pie de calle a base de diálogo e interacción con los vecinos o en la preparación de una actividad deportiva del colegio, o de una actividad festiva o religiosa, o en el desarrollo de una salida o excusión grupal.

El aula ha de ser más laboratorio y taller de aprendizaje para la calle, para el trabajo, para la convivencia, para la vida. De ahí el aprender a hacer y sentirse útil.

2.2.4. Relacionarse con los demás

Ya hemos argumentado cómo la relación e interacción con el grupo, genera buena disposición, buen clima, colaboración y convivencia.

La escuela ha de ser un aprendizaje para la vida como hemos dicho, por tanto, el aprendizaje es en equipo, es socializador, comunitario como la vida misma en sociedad, a través de la comunidad de vecinos, de la

conducción vial, la situación laboral, la práctica deportiva, la relación en pareja, en familia y con amigos. Todo ello requiere aprendizaje de normas, posicionamiento con valores y opiniones, actitudes coherentes, con una relación y diálogo constante, que en virtud de su calidad y calidez, favorecerá en encuentro, la relación y la convivencia: ¡cuántas veces hemos escuchado que “no somos islas” y que vivimos en “racimo como las uvas”! con una relación y dependencia de los demás tan directa como necesaria.

2.3. Algunos elementos metodológicos de la convivencia

Se consideran importantes elementos metodológicos de la convivencia dentro del ámbito escolar, al discurso en el aula como cultura escolar, la actividad como elemento didáctico y núcleo del aprendizaje y enseñanza y la actividad con valores, como síntesis del discurso y la actividad.

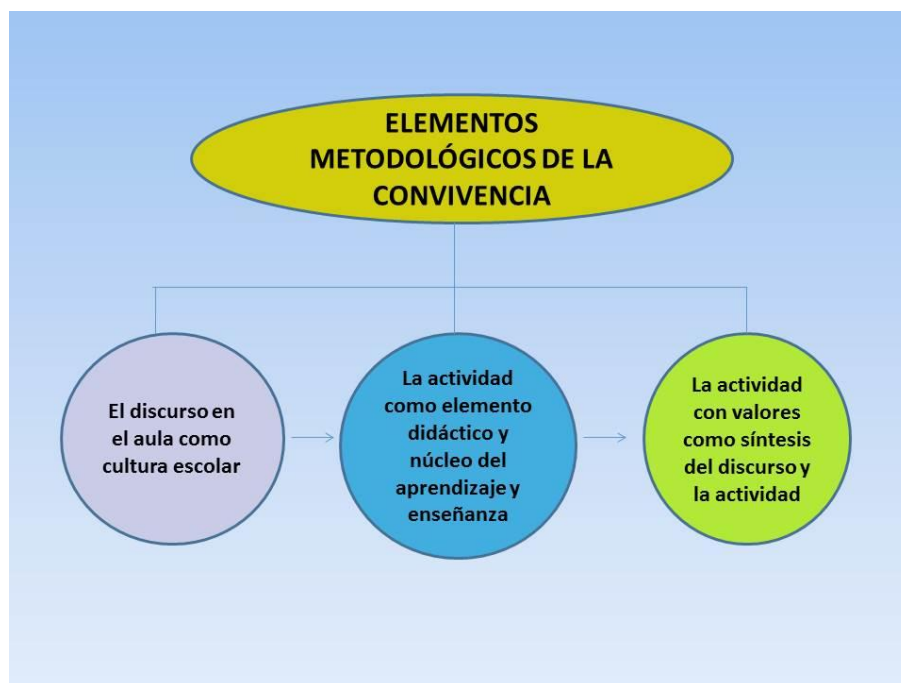


Imagen 8: Elementos metodológicos de la convivencia.
Fuente. Adaptado de partir de Ortega y Martín (2006)

2.3.1. El discurso en el aula como cultura escolar

Ortega y Martín (2006), sitúan el *discurso del aula* en dimensiones medibles y experimentables, y como algo común y necesario en la enseñanza:

El discurso del aula, el centro y la institución es observable, analizable, criticable y mejorable; pero es necesario incorporar estos procesos a la labor cotidiana de los docentes. Visto desde los escolares, a la escuela se va a aprender y esto parece que

supone hablar mucho en todas las direcciones, con distintos contenidos, ejercicios de poder, significados, valores, normas y convenciones; y, sobre todo, con un sentido instructivo que debe terminar logrando los objetivos de la educación, es decir, que los escolares aprendan a pensar mejor, estén más preparados para el futuro, sean más eficaces y sobre todo mejores personas y ciudadanos. (p.22)

Lo confuso del discurso escolar (Candela, 1991) radica entre la incontinencia verbal de los docentes, en su afán de enseñar con este registro y la quietud comparativa de los estudiantes.

El abuso de la metodología verbalística y simbólica en la planificación y práctica de la enseñanza por parte de los docentes, además de la pérdida de fuerza en la producción de los significados, y la fatiga mental por parte del alumnado, forma rutina y escasez creativa en los docentes.

El *discurso en el aula* es mucho más que *hablar por hablar*; es necesario para desarrollar una enseñanza interactiva, aplicando métodos intuitivos y deductivos, analíticos y sintéticos, participativos y pasivos, individuales y grupales, que desarrollen la imaginación de los sujetos que aprenden, tratando de no provocar cansancio y rutina. El discurso en el aula es fundamental para impulsar, con la interrelación, el diálogo, la comunicación, la integración inclusiva de la diversidad y el fomento de la convivencia en un clima adaptado.

2.3.2. La actividad como elemento didáctico y núcleo de la enseñanza y el aprendizaje

La *actividad* (Ortega y Martín, 2006) tiene que ser un *valor didáctico* en la escuela actual occidental, donde hemos resaltado que uno de sus objetivos es *hacer cosas y sentirse útil* en una escuela todavía más teórica que práctica, con pocos espacios y motivaciones a la libre innovación y la creatividad, aunque las administraciones promuevan concursos de buenas prácticas educativas y programas específicos innovadores para centros pilotos.

La actividad por su carácter práctico, en sí misma es motivadora en métodos, enseñanzas y aprendizajes para quienes participan del acto. Los proyectos de convivencia y las planificaciones didácticas curriculares, concretan *actividades* con ejercicios o incluidas en tareas más globales, contando con el apoyo de los recursos y materiales necesarios.

Vygotski (1926) ya señalaba que la actividad tiene que ver con la *necesidad de hacer* para encontrar personal y socialmente el sentido a lo que hacemos y a la propia existencia humana.



*Imagen 9: Convivencia escolar: espacio entre el discurso de aula y la actividad.
Fuente: Adaptado de Ortega y Martín (2006)*

Por lo dicho, el *discurso en el aula* y la *actividad escolar* son dos elementos metodológicos importantes como síntesis de la cultura teórica y práctica escolar, cuyos métodos compartidos representan el área común de la *convivencia*.

2.3.3. La actividad con valores como síntesis del discurso/actividad

Las actividades compartidas y conjuntas entre iguales con sus profesores en la escuela forjan nuevos significados (Ortega y Martín, 2006). El discurso académico al que se van acostumbrando los estudiantes a oír, y el profesorado a pronunciar, ha de ser regulador y creativo de nuevas ideas que incentiven actividades cambiantes y creativas.

Tareas escolares de la vida diaria, se realizan con el diálogo y la participación entre acontecimientos del calendario escolar, generando actividad y convivencia. Con ello hay que construir conocimiento y organizarlo en la cultura escolar del currículo.

Entre las actividades que realiza el alumnado están las cognitivas, sociales y emocionales. Los profesores prestan mayor atención a las primeras, que responden al conocer y saber de los contenidos conceptuales. La educación para la convivencia en la escuela ha de prestar también atención a las actividades emocionales, afectivas y sociales, con espacios, tiempos y recursos, que lleven al diálogo, la mejora de relaciones

interpersonales y la reflexión entre los estamentos de la comunidad escolar, visualizando y destacando lo que también se realiza.

Es fundamental en la escuela reflotar el discurso de lo implícito (Rodrigo, 1997), del *currículum oculto* (Torres, 2005), e incorporar elementos de interés al currículo *explícito* como parte de la cultura escolar.

Se trata de que cada alumno desvíe lo que ya ha oído en el discurso escolar, a la reflexión y el pensamiento compartido, para llevarlo a la práctica. O viceversa, reflexionar y pensar lo que ya es un valor y una actitud en las actividades escolares.

En definitiva, realizar actividades mostrando actitudes positivas y con valores solidarios, tolerantes, para compartir, ayudar, escuchar, etc., son vitales para aprender a *convivir* en la práctica. El alumno que lo ha experimentado en la práctica necesita poco del discurso teórico del aula porque ya lo ha experimentado. Vivir y experimentar acciones solidarias motivadas y ejemplificadas desde la familia y la escuela, facilita la incorporación de las emociones y afectos a la reflexión y la evaluación posterior. La convivencia mejora en la escuela y la familia, si se ha compartido la vida con los más vulnerables y necesitados. Las acciones de voluntariado escolar son una buena manera de aprender a convivir practicando las normas, valores y actitudes aprendidas como síntesis de la actividad y el discurso.

3. Los problemas de la convivencia escolar

Los problemas que ocasiona la puesta en marcha de la convivencia en los centros tienen sus causas que interesa conocer y reflexionar. Hay que destacar las conductas violentas y los obstáculos derivados que influyen en la convivencia social y educativa.

Distinguiremos el marco teórico del conflicto, sus elementos, las estrategias para la prevención, la indisciplina y las actitudes disruptivas, y en definitiva, los referentes de la violencia escolar en torno a sus protagonistas: agresores, víctimas, espectadores y procesos de intimidación en la escuela.

3.1. Causas que influyen en la convivencia del centro

Cuando se buscan las causas que hacen que la convivencia no se desarrolle en la sociedad o en la escuela como se desea, resulta difícil encontrar una sola variable que explique comportamientos agresivos hacia terceras personas. Surge la violencia como consecuencia de actuaciones individuales, relacionales o comunitarias en contextos sociales, culturales, de ocio, etc., ya que al concurrir en la persona o grupo alguna de las causas

que se apuntan, aumentan las posibilidades de producirse situaciones violentas o conflictivas.

Algunas de las *causas* las encontramos en Tuvilla (2004) para conocerlas y comprenderlas y poder prevenirlas y lograr la paz y la convivencia. Agrupadas por niveles son:

- A *nivel individual*, se dan factores biológicos y de tradición personal, que influyen en la conducta de la persona por su impulsividad, escaso nivel educativo, consumo de sustancias psicotrópicas, contar con historia agresiva o ser víctima de agravio.
- A *nivel relacional y de comunicación*, según sean, puede aumentar el proceso de victimización o agresión. Martínez-Otero (2001) añade *situaciones familiares* que lo originan: la desestructuración familiar, los malos tratos, la resolución de conflictos por actos violentos, el mal ejemplo familiar, la falta de diálogo, la permisividad, la indiferencia, la excesiva punición, la falta de afecto entre cónyuges y la inseguridad infantil.
- A *nivel comunitario*, las relaciones sociales, escolares, laborales, de comunidad de vecinos, los grupos de amigos, los círculos de pobreza, el escaso apoyo institucional, los deterioros físicos, son causas asociadas a las situaciones violentas vividas como *víctimas o agresores*.
- A *nivel social*, los factores que originan situaciones violentas, pueden estar entre los *estatus sociales* que ocasionan tirantezas entre grupos, desigualdades socioeconómicas, colectivos empobrecidos, sin trabajo, sin vivienda, desestructurados, discriminados, aislados socialmente, marcados por comportamientos antisociales, etc.

Las causas de la violencia escolar (Martínez-Otero, 2001) también hay que encontrarlas en la propia *jerarquización y organización escolar*: la crisis de valores, la disconformidad por la organización de espacios, tiempos, recursos, materiales y reglas de actuación; el excesivo interés por el rendimiento del alumnado y su parangón con otros modelos y personas, el desaire por determinadas personas y sus métodos de aprendizaje; la incompatibilidad cultural, de creencias, intereses, o la hegemonía de un sistema escolar sobre otro; las diferencias relacionales entre miembros de la comunidad educativa, la ratio elevada que obstaculiza la calidad educativa, etc.

La excesiva exposición a *medios de comunicación* con programas violentos, produce en los menores, adolescentes y jóvenes, según investigaciones (Fernández, 1998), el incremento de la agresividad y de comportamientos antisociales modelados por los propios medios. El mismo autor, señala otros factores externos como el entorno social y sus determinantes, las influencias genéticas y familiares, los medios de comunicación, etc., y entre los factores internos al centro, el clima escolar,

la comunicación interpersonal, las características del alumnado en conflictos, entre otros.

Hay otras *causas sociodemográficas* (Jares, 2006) que ocasionan situaciones violentas como consecuencia del tipo de cultura, del entorno social, de los valores asumidos, las maneras de organizarse, expresarse y de contraponer la conflictividad surgida.

En definitiva, el conocimiento de las *causas* que originan las situaciones violentas en entornos educativos, tienen que ver con factores externos o internos, individuales, relacionales, comunitario, sociales, relativos a la organización escolar, sociodemográficos, con influencia de los medios de comunicación, etc., ayuda para su prevención, tratamiento y reconstrucción de la comunicación y de la paz y convivencia escolar.

3.2. Conductas contrarias a la convivencia

Las causas y factores conocidos provocan *conductas agresivas y violentas* vividas individual o socialmente y que ahora vamos a distinguir:

De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006) abren un segmento de conductas que van desde las más adaptadas a la convivencia escolar hasta las más lejanas que denominan *conductas desadaptativas*. Cuentan con motivos y síntomas conductuales que perturban la paz escolar y dificultan el rendimiento académico.

Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003) clasifican las *conductas desadaptativas* así:

- *Conductas por desmotivación y desinterés académico*. Ocasionan un aprovechamiento académico nefasto. Influyen en la autoestima, aptitud e identificación con su grupo de clase.
- *Conductas disruptivas*. Ocasionan desavenencias, inestabilidad, desequilibrios y obstrucciones del ritmo del aula y de la paz grupal (Fernández, 2001). Estas manifestaciones pueden asimilarse a las *conductas psicopatológicas problemáticas* (Kazdin y Bucla-Casal, 1996) y acabar en indisciplina escolar y social.
- *Conductas agresivas y antisociales*. Se manifiestan en conductas agresiva de acoso e intimidación a compañeros en el aula, o amigos en el grupo, en comportamientos también llamados *bullying* a nivel escolar o social (Farrington, 1989, 1993; Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil, 1995) y que numerosos autores ya han estudiado refiriéndose al agresor, la víctima, los espectadores, la intimidación, entre otros términos en torno a la violencia (Olweus, 1993; Ortega, 2000; Catalano y Slee, 1999).

- Conductas *discriminatorias y de maltrato* e intimidación (Martínez-Otero, 2001) a individuos o grupos escolares por cuestiones de raza, cultura, creencia religiosa, lengua, política, etc.

Moreno y Torrego (1999) se refieren a estas conductas violentas que obstaculizan la convivencia escolar como:

- las *conductas disruptivas* en el aula: acciones que interrumpen el ritmo de las clases,
- las *conductas de indisciplina*: los conflictos entre el alumnado y los docentes,
- el *maltrato entre compañeros* en forma de *vandalismo* con perjuicios materiales, *violencia física* como agresiones, ataques, amenazas, extorsiones, chantajes, etc.
- el *absentismo escolar* o el abandono.

Fernández (1998); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Martínez-Otero (2001, 2005) refieren conductas violentas al *hecho de ser percibido diferente*. Otros estudios de Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010) refieren otras conductas vinculadas a la convivencia escolar.

En suma, aunque tengan variadas nomenclaturas en estudios e informes diferentes según los diversos autores, las *conductas inadaptadas* surgidas, muestran individuos desmotivados con bajos rendimientos escolares, con actitudes disruptivas y psicopatológicas, agresivas y antisociales, discriminatorias e intimidadoras, de indisciplina, maltrato y abandono escolar.

El hecho de ser percibido diferente requiere de medidas educativas para mejorar la convivencia escolar, tales como programas y tratamientos educativos de expertos, para reconducir las conductas hacia manifestaciones adheridas a los valores del encuentro, el diálogo, la tolerancia, la paz y la convivencia escolar.

3.3. Relación entre conductas y obstáculos a la convivencia escolar

La *convivencia escolar* no siempre puede desarrollarse como se desea y planifica por sufrir problemas que obstaculizan su organización. Cava, Musitu y Murgui (2006) se refieren a los *problemas de convivencia escolar*, como aquellos que frenan el proceso educativo e influye seriamente en las interrelaciones.

A partir del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO* elaborado por el Observatorio de la Convivencia Escolar (2010) concretamos los problemas y obstáculos, y presentamos los que consideramos principales, agrupados por categorías según las conductas,

con referencia a sus autores para facilitar la clasificación, reflexión y comprensión de los mismos:

1. *Conductas disruptivas:*

Autores: Moreno y Torrego (1999); Fernández (2001); Kazdin y Buela-Casal (1996); Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003) y Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) El "*comportamiento disruptivo*" es el obstáculo más usual que percibe el profesorado (el 21,6%) en la escuela, según el Estudio estatal referido.
- b) *Las "situaciones de riesgo"*: 1) Alumnos que participan en episodios de violencia, 2) cuentan con seguidores, que acumulan requisitos de riesgo para la violencia, sin medidas preventivas y 3) los próximos al riesgo como impasibles ante la violencia.

2. *Indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado:*

Autores. Melero, 1993); Moreno y Torrego (1999); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Tuvilla (2004); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) "*Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado*". El 1,5% de los profesores de la muestra del estudio dicen que han sufrido *insultos* del alumnado y un 0,1% *agresiones físicas*, dato que aumenta al 0,6% añadiendo la observación "a veces". El 4,1% del alumnado señala que ha participado en *agresiones físicas* hacia el profesorado, dato que toma en cuenta todas las categorías de respuesta.
- b) "*Conductas problemáticas en la interacción del profesorado con el alumnado*": gritar (el 6,1%), echar de clase (4,6%), enviar a jefatura de estudios (3,3%), intimidar con amenazas sobre las calificaciones (3,6%). A esto el alumnado agrega que "el profesor les tiene manía", aspecto poco registrada por los docentes. Se destacan observaciones como "me gritan, me tienen manía y me intimidan con amenazas sobre las calificaciones" (6%). Es necesario desarrollar medidas que superen los hechos señalados.

3. *Problemas violentos entre el alumnado: Vandalismo, daños materiales, extorsiones, agresiones, violencia física, etc.*

Autores: Farrington (1989, 1993); Melero, (1993); Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil (1995); Olweus (1993); Ortega (2000); Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee (1999); Scheerens y Bosker (1997); Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) *"Prevalencia del acoso: víctimas y acosadores"*. El porcentaje de *víctimas* de *acoso* revelado en el informe es 3,8% y el de *acosadores* de un 2,4%.
- b) *"Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares"*. Entre iguales el maltrato psicológico es el más frecuente, donde el insulto con 4,9% o "hablan mal de mí" con 6,59% es lo más común en el acoso.
- c) *"Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares"*. Entre el 1,1% y el 0,2% del alumnado del estudio estatal señala ser víctima de grabaciones en móvil o vídeo, recepción de mensajes amenazadores u ofensivos con internet. Los agresores en menor número que las víctimas, expresan que un mal uso de la tecnología minimiza la imagen del acosador. Es necesario conseguir apoyos que eliminen los escenarios de acoso y los riesgos que puedan surgir a partir de un mal uso de las herramientas tecnológicas.
- d) *"Justificación de la violencia reactiva entre el alumnado"*. El 30,7% del alumnado piensa que "si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde", y proporcionan apoyo al compañero que agrade "cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo" 34,2%. Esta justificación de la violencia, es una de sus causas principales, argumentando que la víctima le ha provocado. Es necesario aplicar planes de prevención que rechacen la violencia en todas sus formas como intimidación a las personas en sus derechos.
- e) *"Acoso y género"*. Los acosadores principalmente son chicos del mismo curso en proporción superior a las chicas, por lo que también hay de tratar la violencia desde el enfoque de *género*. Hay que realizar tratamientos contra el *sexismo* y sus formas violentas que ayuden a prevenir la violencia y a mejorar la convivencia escolar.

- f) *"Riesgo de violencia de género"*. Los chicos con un 3,8% justifican la violencia más que ellas cuando optan en el estudio por la frase "está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle", aunque la mayoría del alumnado no esté de acuerdo. Sorprende que las chicas con un 3% justifiquen la violencia de género y que el 7,6% de ellas aseguren que "el hombre que parece agresivo es más atractivo", con mayor porcentaje que el de los chicos en la misma observación. Se destaca por tanto la necesidad de incrementar programas educativos contra la violencia de género que mejoren la paz escolar.

4. *Falta de implicación familiar:*

Autores: Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Martínez-Otero (2001); Fernández (1998); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) *"La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias"* constituyen los dos problemas que destaca el profesorado en relación con la convivencia escolar surgidos al margen de la escuela.
- b) *"Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado"*. El 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido con frecuencia un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Datos que aumentan al sumar los casos donde se han llegado a producir agresiones físicas. Es necesaria la prevención y resolución de estas situaciones en propuestas con las familias.

5. *Desmotivación y desinterés académico del alumnado y del profesorado:*

Autores: Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003); Ortega y Del Rey (2003); Scheerens y Bosker (1997); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) *"Condiciones de riesgo y carencia de protección del alumnado agresor"*. Los alumnos de 1º y 2º de ESO; muestran problemas académicos y dificultades para destacar en el aprendizaje, como se observa en las tasas de repetidores.

6. *Absentismo:*

Autores: Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Torrego (1999); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) "*Continuidad de estudios y absentismo escolar*". El alumnado en riesgo de caer en agresiones y conductas violentas muestra pocas esperanzas de *continuar estudios*, un escaso compromiso con el colegio y el aumento del *absentismo escolar*.
- b) "*Absentismo y consumo de drogas*". Estos elementos están muy ligados a las dificultades de convivencia escolar en la ESO que muestra el alumnado. "Hacer pellas durante un día o más en las dos últimas semanas" fue elegido por el 23,8% del alumnado del estudio, en tanto que el 21,2% faltó a alguna de las clases. Beber alcohol es una práctica del 23,4% del alumnado; si se unen las categorías de otros consumos como tabaco (13,1%), cannabis (6%) y otras drogas ilegales (2%) incrementan considerablemente el porcentaje y la relación de riesgo.

7. *"El hecho de ser percibido diferente":*

Autores: Fernández (1998); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Martínez-Otero (2001, 2005); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) "*Riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad*". El *acoso escolar* entendido como abuso e intimidación sobre las víctimas, surgido por su aislamiento, pues dicen no tener amigos; por ser víctimas indefensas, percibidas como diferentes por su obesidad, su comportamiento distinto al de la mayoría de compañeros, el hecho de ser nuevo en el colegio y ser de otra raza o tener diferente color de piel.
- b) "*Riesgo de racismo e intolerancia*". El alumnado está mayoritariamente en contra del *racismo y de la xenofobia*. De todas maneras, el 7,8% aprueba bastante o mucho esas formas y el 5,5% está bastante o muy de acuerdo. Lo que indica que este alumnado reúne condiciones para ser captado por grupos violentos.
- c) *Características del alumnado agresor o víctima* (alumnado diferente): muy visible, conocido por el profesorado, escasa y difícil relación familiar con el centro por las situaciones conocidas que viven; agresores y víctimas de sus compañeros; en riesgo por el consumo de drogas (alcohol, tabaco, cánnabis y

otras); amenazados por el profesorado para intimidarles y agredirles físicamente (el 56,31% dice haber sido agredido alguna vez por profesores).

8. *"Medidas educativas inadecuadas o con resultados un tanto alejados de la mejora de la convivencia escolar":*

Autores: Díaz- Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

Obstáculos a la convivencia:

- a) *"La ineficacia educativa de las sanciones empleadas"* es un importante obstáculo a la convivencia decidido por docentes, departamento de orientación y equipo directivo como uno de los principales obstáculos. También el alumnado coincide mayoritariamente. Es prioritario proponer otras sanciones más eficaces que disminuya el frecuente atropello a las reglas de la convivencia.
- b) La *"falta de apoyo de la administración y la legislación inadecuada"* son aspectos destacados principalmente por los docentes, que solicitan apoyo y un marco legislativo que ayude a superar los problemas detectados. El uso de métodos tradicionales de enseñanza y la escasa formación del profesorado para encarar los problemas de la convivencia, son factores determinantes.
- c) *"Medidas disciplinarias para el alumnado agresor del profesorado"* que no siempre son adecuadas o no cuentan con los resultados esperados. Las medidas punitivas como las expulsiones temporales del centro y la apertura de expedientes, en muchos casos pueden resultar medidas ineficaces, pues no se favorece la comunicación rota y el encuentro de las partes del problema. Se hace necesario el aumento de programas preventivos contra la violencia y programas específicos para la detección de riesgos conflictivos y el fomento del diálogo y la integración interpersonal e institucional; incorporación de planes integrales de colaboración entre la escuela, las familias y los servicios de equipos especializados, etc.

Conocer las conductas contrarias a la convivencia, los obstáculos a la misma y los autores que en sus estudios e informes las han difundido, facilitan su comprensión y análisis, favorece la aplicación de medidas reeducativas y la futura evaluación de las mismas. Veámosla la tabla que las resume:

CONDUCTAS CONTRARIAS Y OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA		
CONDUCTAS CONTRARIAS	OBSTACULOS A LA CONVIVENCIA	AUTORES
1. Conductas disruptivas	- <i>Comportamiento disruptivo</i> - <i>Situaciones de riesgo del alumnado violento</i>	Moreno y Torrego (1999); Fernández (2001); Kazdin y Buela-Casal (1996); Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003) y Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).
2. Indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado	- <i>Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado</i> - <i>Conductas problemáticas en la interacción del profesorado con el alumnado</i>	Melero, 1993); Moreno y Torrego (1999); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Tuvilla (2004); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).
3. Problemas violentos entre el alumnado	- <i>Prevalencia del acoso: víctimas y acosadores</i> - <i>Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares</i> - <i>Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares</i> - <i>Justificación de la violencia reactiva entre el alumnado</i> - <i>Riesgo de violencia de género</i>	Farrington (1989, 1993); Melero, (1993); Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil (1995); Olweus (1993); Ortega (2000); Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee (1999); Scheerens y Bosker (1997); Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).
4. Falta de implicación familiar	- <i>La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias</i> - <i>Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado</i>	Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Martínez-Otero (2001); Fernández (1998); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).
5. Desmotivación y desinterés académico del alumnado y del profesorado	- <i>Condiciones de riesgo y carencia de protección del alumnado agresor</i>	Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003); Ortega y Del Rey (2003); Sheerens y Bosker (1997); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010)
6. Absentismo	- <i>Continuidad de estudios y absentismo escolar</i> - <i>Absentismo y consumo de drogas</i>	Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Torrego (1999); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).
7. El hecho de ser percibido diferente	- <i>Riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad</i> - <i>Riesgo de racismo e</i>	Fernández (1998); Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2010); Martínez-Otero (2001, 2005); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010).

	<i>intolerancia</i> <i>-Características del alumnado agresor o víctima</i>	
8. Medidas educativas inadecuadas o con resultados un tanto alejados de la mejora de la convivencia escolar	<i>-La ineficacia educativa de las sanciones empleadas</i> <i>-Falta de apoyo de la administración y la legislación inadecuada</i> <i>-Medidas disciplinarias para el alumnado agresor del profesorado</i>	Díaz- Aguado, Martínez, y Martín (2010); Observatorio de la Convivencia Escolar (2010)

Tabla 1. Conductas contrarias y obstáculos a la convivencia escolar.
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Conflictos y violencia escolar: prevención y oportunidad

La situación que en España se está dando, no es ajena a lo que está sucediendo en otros lugares del mundo. Los cambios producidos en nuestra sociedad en los últimos años, han hecho que nuestro entorno sufra una serie de transformaciones a todos los niveles: político, social, económico, cultural.

El incremento del número de hechos conflictivos y violentos que día a día se suceden en nuestros centros escolares, incluso con amplificación desde los medios de comunicación, siguen creando alarma social. Si a esto sumamos los datos recogidos en los estudios e informes conocidos, las causas, conductas y obstáculos a la convivencia escolar ya presentados y la información individual de profesores, familias y alumnado, más la recogida de datos fidedignos y la evaluación por parte de la administración dentro del marco escolar, nos confirma que el tema es de gran interés y, reflejo en gran medida, de la sociedad en general.

Como Fernández (1998) pensamos que a pesar de los tiempos de violencia que nos toca vivir, es importante ser fieles a la idea de que nuestras escuelas han de ser lugares de convivencia pacífica donde se creen climas que favorezcan el encuentro y la negociación a través del diálogo con y entre los demás. Y para que esto se produzca es fundamental reflexionar y analizar el *conflicto* y su *marco de referencia*, para poder superarlo a través de las medidas de apoyo educativo.

3.4.1. Algunos términos vinculados al conflicto y la violencia escolar

Aunque los conceptos de *violencia* y *conflicto* se suelen utilizar como equivalentes, no lo son. Es importante definir y explicar estos términos, así

como otros vinculados a ellos, por su interés y uso en ámbitos socioeducativos relacionados con la convivencia, la paz y los valores en general.

Conflicto y violencia

Al identificar *conflicto* con *violencia* tendemos a considerarlo como algo negativo que debemos obviar, o bien evitar. Sin embargo, la superación de situaciones conflictivas provoca crisis que aparentemente desajustan los sistemas de relaciones y de actividad, pero que después de un proceso de filtración y de aplicación de estrategias interactivas desarrolladas a lo largo de un período de tiempo, pueden generar el oasis de paz y concordia deseada. Sabido es por tanto, que la *crisis* es un proceso necesario en la actividad personal e institucional y en su desarrollo, maduración y progreso.

Un conflicto se define según el diccionario de la RAE³ como "problema, cuestión o materia de discusión", es decir, es una "discrepancia o desacuerdo provocado por opiniones, puntos de vista, posiciones, o intereses encontrados incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida" (Grasa, 1987; Jares, 1997, 2001; Torrego, 2000; Álvarez García, 2007). Es también una situación de *confrontación* de dos o más personas protagonistas, entre las cuales existen diferencias causadas por la disparidad de intereses, valores, necesidades, visiones y opiniones contradictorias con metas incompatibles y sin unidad.

Cuando un *conflicto* aparece en vida escolar: en el aula, en el centro, en el propio sistema, administración educativa y centros, o fuera de éste, de tipo cultural, social, económico y político (Funes, 2001), todo dependerá de las *estrategias* que se empleen para salir de él. Si no se usan medios pacíficos, sino agresivos esto nos puede llevar a la *violencia*.

Casamayor (1998) define el como "*un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima*" (pp. 18-19).

También Hocker y Wilmot (1978), señalan que el conflicto tiene que ver con la "*lucha expresa entre, al menos, dos personas o grupos independientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas*". (p. 9)

³ Conflicto. (Del lat. *conflictus*). 1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig. 2. m. Enfrentamiento armado. 3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida. 4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. 5. m. *Psicol.* Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. 6. m. Desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

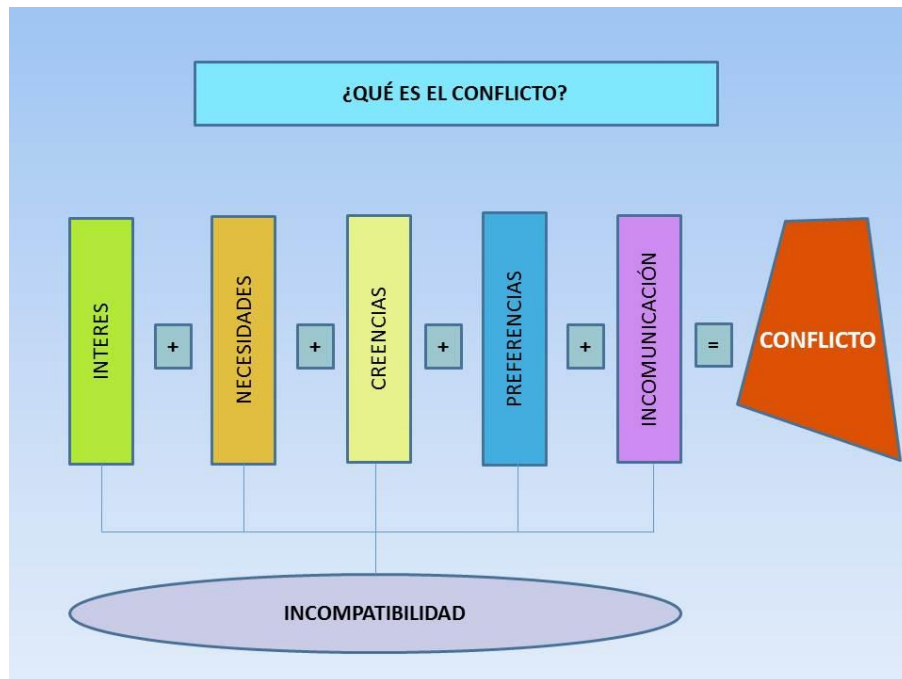


Imagen 10: ¿Qué es el conflicto? Fuente: Elaboración propia

Por tanto, el *conflicto* hemos de verlo como algo positivo e inevitable (Jarés, 2001), al ser normal que los seres humanos tengamos puntos de vista diferentes sobre un mismo tema. Lo interesante es afrontarlo de forma voluntaria mediante el respeto, y el diálogo entre todos.

Para Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011) la violencia es un hecho que va más allá de las paredes escolares y se asienta en la sociedad, se aprende en el proceso de socialización, pudiéndose desaprender. Es Galtung (1996) quien asegura que "la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana". Es el método de algunas personas u organismos para solucionar sus conflictos y problemas de forma ágil y cruel, dañificando a las víctimas, al imponer sus intereses a cualquier coste, sin aplicar otros mecanismos acordes a la paz y los derechos. En la violencia el resultado inmediato y final y no el proceso y las consecuencias es lo que interesa. No todo conflicto ha de entenderse como violencia, sino como oportunidad para generar procesos de comunicación, encuentro y acuerdos.

Agresividad

Por *agresividad* puede entenderse el arrastre natural, o impulso particular (op. cit. 2011) para hacer frente a los retos vitales. Tiene que ver con la supervivencia, ya que refuerza y motiva para lograr determinados fines. Puede llevar o no a un acto agresivo. La agresividad también es la tendencia a responder violentamente y, en este caso, quien actúa es una persona agresiva, que es irrespetuosa, injuria e incita a los demás. La

agresividad puede ser positiva o no, según el sentido que las personas le den a su actitud impulsiva.

Cuando la agresividad se concreta en actitudes que provocan la agresión, se produce entonces la violencia, entendida esta como la manifestación social de la agresividad.

Acoso escolar y causas

Se denomina *acoso escolar* a la violencia dentro de las aulas, cuando se aglutinan según Sanmartín (2000) las siguientes características:

(...) ha de ocurrir entre compañeros, debe darse en un marco de desequilibrio o de poder, ha de ser reiterativa (precisamente la frecuencia es la variable que discrimina violencia y acoso) y, finalmente, ha de ser intimidatoria, esto es, tiene por finalidad causar miedo, ejercer presión sobre otra persona recurriendo al temor. (p. 29)

El *acoso escolar*⁴ tiene que ver con manifestaciones agresivas sobre víctimas escolares (Cardona, 2007):

Intimidación, sistemática y duradera, que se da en los centros docentes, por parte de ciertos compañeros hacia otros, y que se manifiesta en agresiones verbales, psicológicas o física que el alumno o grupo de alumnos inflige sobre otro compañero que, debido a su indefensión, se convierte en víctima del acoso. (p. 22)

Las *causas del acoso escolar* pueden ser de ámbito familiar, escolar, físico, psicológico y cultural y entre sus modalidades los chicos, según algunos estudios, desarrollan más una violencia física, en tanto que en las chicas es más verbal o de exclusión. Cardona (2007) refiriéndose a los datos empíricos de los estudios referidos, señala que el acoso escolar puede ser:

- *Físico*: golpes, empujones, patadas,
- *Psicológico o emocional*: burlas, poner motes, amenazas, omisiones o actitudes que provocan daño emocional (el insulto)
- *Relacional*: dar de lado, aislar, extender rumores maliciosos,
- *Económico*: exigir dinero u objetos materiales y cosas, robar, etc.
- *Verbal*: insultos y burlas mediante mensajes, por rasgos físicos, ridiculizar, pública o privada
- *No verbal*. gesticulaciones hostiles y vejatorias, pública o privada
- *Grupal*: marginación, rechazo, difusión de rumores humillantes
- *Sexual*: manoseo sin consentimiento, arrinconar contra su voluntad, el acoso que se ejerce para obtener gratificación sexual
- *Amenaza*: solicitando trabajos, apuntes, exámenes o realización de deberes. (pp. 25-26)

⁴ Según el Estudio realizado por el Servicio de Inspección Técnica Educativa de la Dirección General de educación del Gobierno de La Rioja.

El acosador o agresor

El *acosador o agresor* es el que ejerce una actitud violenta hacia otra u otras personas al reunir una serie de características que le llevan a actuar así. Los estudios indican que principalmente son grupos de chicos, en segundo lugar están los grupos de chicos y chicas, y en menor porcentaje los chicos que agreden solos.

Aunque no se da un perfil concreto del *agresor*, según (op. cit. 2007) suelen ser alumnos que se manifiestan conflictivos en relación con el centro, están poco identificados con él y no encuentran su lugar específico; en relación con la familia, les controlan poco y tienen problemas familiares de diversos tipos; en relación con su comportamiento agresivo, éste se ve incentivado por el consumo de alcohol y sustancias ilegales, con las que buscan satisfacciones para reafirmar su liderazgo y personalidad con uso de la violencia dando rienda suelta a sus impulsos. Las chicas protagonizan más bien violencia psicológico –emocional y relacional.

Cerezo (2000) señala más características del perfil del agresor a considerar:

Tienden los chicos a abusos físicos y psicológicos, (...) el alumnado agresor suelen tener una alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocarse o provocar a los demás, con una alta carencia de autocontrol y con un alto grado de sinceridad, no siendo capaces, sin embargo, de acatar las normas establecidas para el grupo y no suelen ser nada tímidos ni retraídos, también suelen ser algo extrovertidos, psicóticos y neuróticos (...) Han aprendido la impunidad, le dan las vueltas a las normas, para quedar sobre los adultos, y ser dominantes. Protagonistas del poder y del juego psicológico. (pp. 28-29)

Lo que caracteriza a los agresores típicos (Olweus, 2004) es su belicosidad con compañeros y adultos, bien sean profesores o padres. La actitud agresiva, el uso de medios violentos, la impulsividad, el dominio a otros, la escasa empatía con las víctimas y el reconocimiento positivo personal encierran una personalidad ansiosa e insegura.

A los agresores que participan en intimidaciones y acosos y que normalmente no toman la iniciativa, Olweus (2004) los denomina *agresores pasivos, seguidores o secuaces*. Es factible que dentro de un grupo de *acosadores* existan, además de estos, los *inseguros y ansiosos*, quienes tomarán la iniciativa que les *impulse* a hacerlo. El motivo puede producirse cuando:

- Sienten la necesidad de *poder* y de *dominar* y controlar.
- Sienten *satisfacción cuando hacen daño* y sufrimiento a otras personas.

- Se sienten *beneficiados* a nivel personal cuando reciben de las víctimas lo que pidan (dinero, tabaco, bebida, objetos de valor, etc.) o *recompensados* en forma de prestigio.

La víctima y la intimidación

Víctima o *acosado* puede ser cualquiera persona o alumno que en el ámbito educativo sufre las intimidaciones, acoso, o bullying, por tener alguna característica diferenciadora a nivel personal, de tipo físico, académica, relacional, etc., que le hace especialmente vulnerable a los agresores.

El perfil de la víctima (op. cit., 2007) tiene que ver con

(...) ser tímido, introvertido, hiperactivo, encerrado en sí mismo o tener alguna característica física como estar gordo, tener gafa, ser bajo; o a nivel académico "ser empollón", o "pelota". Se siente como víctima violentada, desprotegida, humillada, insegura, aislada, indefensa, con escasas habilidades sociales, muy nerviosa, marcado por los rasgos físicos o culturales y poco participativo. (pp. 29-30)

Olweus (2004) describe el perfil de las *víctimas pasivas o sumisas* como "individuos inseguros, con ansiedad por el *hostigamiento* continuo de compañeros; despreciables, con debilidad física, que no responderán al ataque ni al insulto y que de parte de la familia, cuentan a veces, con una sobreprotección materna". Además,

(...) suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos en cursos inferiores) y alejándose. Así mismo, padecen una baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismo y de su situación. Frecuentemente se consideran fracasados y se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo. En la escuela están solos y abandonados. Lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase. Sin embargo, no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. (pp. 50-51)

Olweus (2004) denomina a otro tipo las *víctimas provocadoras*: oscilan entre la ansiedad y la reacción agresiva. Tienen problemas de concentración, muestran agitación, rabia y tensión, por lo que el grupo de clase reacciona negativamente por su provocación. El tratamiento de agresores y víctimas provocadoras ha de ser diferente al que se aplica en las víctimas pasivas.

Catalogar este tipo de alumnado invita a hacerlo con prudencia, pues no todos los estudios coinciden en el *estereotipo* de la *víctima*⁵. Así, en ocasiones la víctima cuentan con capacidad de aprendizaje, con habilidades

⁵ Es el caso de las conclusiones de la evaluación externa a los centros en un estudio sobre agresividad escolar de La Rioja (ya mencionado).

sociales, control personal, cumplen las normas establecidas, son tímidos, retraídos, sinceros y los padres colaboran con el centro.

La *intimidación* o *acoso* se produce por parte de los “verdugos” a las víctimas en la escuela o fuera de ella por la vulnerabilidad que se observa en ellas, con el afán de ganarse su cercanía, recibir su chantaje y abusar en los flancos que se muestra más débil, aprovechando de su soledad, retraimiento y timidez para que el agresor encuentre la satisfacción personal a su incesante actitud violenta.

La *intimidación* o *acoso escolar* resulta más frecuente en el recreo, en los baños, o en el camino de ida y vuelta al centro. Datos de otros estudios y de este propio, refieren también a otros espacios virtuales desde internet, el teléfono móvil y las redes sociales. En este sentido, Olweus (2004) ha concluido en sus trabajos empíricos en Noruega y en Suecia, señala que el alumnado víctima de acoso en el centro era “casi el doble y el triple en los centros de secundaria, que aquellos que sufrían la intimidación en el camino a la escuela o de regreso de ella”. Aquellos que sí lo padecían en el camino de ida y vuelta al centro, también lo experimentaban en el propio colegio. El alumnado que experimenta la intimidación en parques cercanos al centro o en el camino, reciben menos ayuda de adultos que si aconteciera en el propio colegio. Queda claro que el mayor número de agresiones e intimidaciones acontecen en la escuela y que hay que tomar en cuenta el auxilio a las víctimas también fuera del centro y en la red.

En relación al *tiempo de actividad violenta* de agresores o víctimas Olweus (2004) señala como conclusión de sus estudios que “ser agresor o víctima pueden durar mucho tiempo, en muchas ocasiones y por varios años”, y esto como característica individual o grupal que parece muy estable. En este sentido las autoridades educativas han de tomar las medidas oportunas para afrontar y realizar un seguimiento de aquellos casos percibidos a partir de las evaluaciones internas o externas y de los observatorios de la convivencia.

Los espectadores de la agresión

Los *espectadores* referidos al *conflicto y violencia escolar* son los que participan de alguna manera en los procesos violentos de forma pasiva o activa, al formar parte del grupo de amigos o de compañeros del aula, observando como testigos lo que sucede, aportando en ocasiones su beneplácito colaborador con una sonrisa, gritos o aplausos incitadores, o con la seriedad y la palabra oportuna, de quienes desaprueban lo que allí está ocurriendo y toman cartas en el asunto hablando con otros compañeros, profesores, autoridades o familiares del agresor o de la víctima, con la intención de informar y buscar soluciones. Los *testigos* o espectadores en ocasiones se unen al instigador para no buscarse más

problemas, llegando a especular que la víctima ha podido hacer algo por ello y es mejor no tomar postura por ella para que no sean identificados de su lado.

Los *espectadores* se les puede clasificar en *compinches*, quienes se dicen amigos íntimos y colaboradores del agresor; los *reforzadores*, que observan y ratifican las agresiones; los *ajenos*, que son neutrales, no se involucran pero toleran el acoso y los *defensores*, que incluso pueden apoyar al acosado.

Hoy por hoy, los *espectadores*, *testigos* u *observadores* tienen mucho que aportar a favor de la solución pacífica y la convivencia institucional, véase el caso del programa KiVa de Finlandia⁶ donde la clave del éxito reside en el *cambio de actitudes del grupo* de espectadores para reducir el acoso escolar.

Bullying y cyberbullying: nuevas formas, nuevos términos

El concepto *bullying* como expresión anglosajona significa "maltrato escolar entre iguales" (op. cit., 2007) y conlleva numerosos matices en relación al acoso escolar y la intimidación:

El "*bullying* se produce cuando una persona o un grupo de personas, se dedican asiduamente y con la intención de intimidar, al hostigamiento, asedio, persecución y agresión de algún compañero o compañera de la misma clase o centro. Por regla general, quien acosa es más fuerte, o se siente más fuerte, que el acosado; en consecuencia, este fenómeno se da en la mayoría de los casos, por no decir en la totalidad de los mismos, en una situación de asimetría de poder entre el agresor y la víctima. (Cardona, 2007, p. 23)

También se define *bullying* como "la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo, o por un grupo, y dirigida contra otros individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar" (Cerezo, 1999, p. 113).

El *bullying en el centro escolar*, como señala Barri (2006):

(...) se trata de un acoso sistemático entre iguales que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas. El *bullying* afecta a todas las clases sociales y se da por igual en niños que en niñas. En ellas se da más con un acoso psicológico y en ellos de tipo físico. Son muchos los alumnos adolescentes que diariamente se enfrentan a la humillación, la mofa, el aislamiento e incluso la agresión física o sexual. (p. 95)

El *bullying* afecta no sólo al alumnado, sino también a las familias y a los docentes cuando queriendo enseñar tiene dificultades para hacerlo, sufren con el grupo de clase o el lugar de trabajo; cuando por ello

⁶ En el apartado de Programas de convivencia se puede ver en concreto en qué consiste.

experimentan el estrés o la depresión y terminan con la baja laboral o la jubilación anticipada.

El *acoso escolar* o *bullying* se produce, según Barri (2006) con agresiones verbales, exclusión social, agresiones físicas, acoso sexual, etc. En Primaria principalmente se produce en el patio y en el tiempo de recreo, en tanto que en Secundaria, además en el aula, corredores del colegio, servicios, vestuarios, comedores, transporte, en la calle camino al centro, etc.

El *perfil de los intimidadores y de las víctimas del bullying* ya lo hemos dejado descrito anteriormente. Conviene destacar que provocan en consecuencia el absentismo y el fracaso escolar; los miedos físicos y psicológicos; las respuestas agresivas, incluso el suicidio; el aislamiento, la burla y el maltrato personal.

La observación de profesores, padres y expertos es fundamental para detectar el *bullying*. Los posibles síntomas que lo delatan se manifiestan en el *silencio* de las víctimas ante los adultos, incluso buena conducta y buenas notas, o como *víctima provocadora* del grupo., que cree "merecer lo que le está pasando". Hay que observar si los menores llegan a casa o al colegio con golpes, con ropa estropeada y sucia, si están agresivos con sus amigos o hermanos; si están solos o con actitud reservada; o quizás no quieren salir de casa, no pueden conciliar el sueño, muestran ansiedad, pasan solos mucho tiempo jugando con consolas, videojuegos, internet o televisión, incluso con altos índices de colesterol por su inactividad.

Entre las ayudas para *luchar y eliminar el bullying*, hay que referirse en palabras de Barri (2006):

(...) A una educación en valores y para convivencia, la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los valores y a las normas de convivencia. Hay que tomar en cuenta a toda la comunidad educativa desde su propia formación, a la preparación de materiales de apoyo y refuerzo, bien sea para las sesiones de tutoría o para poner en marcha el servicio de mediación, donde la propia familia participe en las acciones formativas actuando con corresponsabilidad. (p. 99)

Sólo con la colaboración de todos los estamentos educativos y formativos, se puede combatir el *bullying* y más en los tiempos actuales donde va tomando otros matices a partir de la incorporación de las TIC a la vida de los menores, de la familia y de la escuela. Así se habla de *ciberacoso*, *sexting*, *sextorsión*, *grooming*, *tecnoadicción*, etc., conceptos relacionados a la violencia escolar, al *bullying*, al acoso escolar y la intimidación, que distinguimos a continuación:

El *ciberacoso* o *ciberbullying* tiene que ver con el acoso o intimidación periódico y repetitivo, que acosadores o agresores realizan sobre víctimas o acosados utilizando la comunicación digital a través de las TIC e internet. Acometen con materiales privados, íntimos o falsos, utilizando los medios virtuales llegando a ser objeto de denuncia y constitutivo de delito. El

ciberacoso provoca en los intimidados ansiedad, angustia, preocupación, desasosiego, etc. También a este término se le conoce como "acoso electrónico," "e-acoso", "acoso digital", "acoso por internet", etc.

A nivel educativo es necesario conocer los motivos y las consecuencias que el acosador digital requiere para sus abusos. Ante ello cabe la observación, el seguimiento, el diálogo, los apoyos necesarios y sobre todo, observar las actitudes de satisfacción que el *ciberacosador* muestra por los actos violentos que realiza. De entre los ciberacoso más usuales están el ciberacoso sexual que tiene este fin, el *ciberacoso escolar o cyberbullying* en el entorno educativo, el ciberacoso producido entre adultos que buscan la extorsión e interés personal o grupal, el ciberacoso laboral, el psicológico o el familiar. En todos ellos quien intimida va contra el derecho a la intimidad, con injurias, infamias, hostigamiento, manipulación, etc., ante la víctima que lo sufre.

De entre todos ellos resaltamos la atención que merece *el ciberacoso escolar o cyberbullying* por los fines educativos de prevención y tratamiento que hay que buscarle y la formación requerida para combatirlo.

El *sexting* es un término de origen anglosajón que parte de *sex* y *texting*, al referirse al uso de los teléfonos móviles o celulares para transmitir contenidos de tipos erótico o pornográfico, como fotografías o vídeos, para ridiculizar y vengarse de las víctimas, etc. De esta acción se pueden derivar otras como el *grooming* y el *cyberbullying*. En castellano comienza a usarse *sextear* como verbo y *sexteo* como sustantivo.

El *sexting* tiene que ver con aspectos ilegales, denunciables en muchos casos y países, relacionados con la pornografía infantil, la corrupción de menores, la transmisión ilegal de contenidos personales y la violación del derecho al honor y a la propia e imagen. Una imagen compartida por *sexting* y que es utilizada para chantajear a la persona que aparece en situación íntima, es lo que se denomina *sextorsión*. La persona es intimidada para obtener un beneficio personal sea material, económico o sexual. Es importante proteger a los menores que acceden a la red y pueden ser víctimas de estas situaciones violentas. Para ello hay una serie de medidas a considerar: instalar un antivirus adecuado, dejar el ordenador apagado y cerrado cuando no se use, acompañar al menor y marcarle normas y tiempos, tapar la webcam si no se utiliza, no abrir archivos o documentos de origen desconocido, mantener constante apoyo y ayuda de adultos familiares o educadores, denunciar en caso de ser necesario.

El *grooming* (acicalado en español) tiene que ver con comportamiento de adultos que puede durar mucho tiempo para ganarse la confianza y amistad de menores, aprovechándose de su vulnerabilidad, a través de identidades falsas, para obtener datos del menor para contactar, seducir y obtener beneficios personales de tipo pornográfico o sexual. En nuestro territorio hay una serie de organismos que trabajan estos temas para

prevenir, sensibilizar, formar y luchar contra actitudes de *grooming* como son Protégeles⁷, Fundación Alia2⁸, Padres 2.0⁹ y Pantallas Amigas¹⁰, por ejemplo.

Por su parte, *la tecnoadicción o ciberadicciones* tienen que ver con todas las situaciones provocadas con el abuso de las tecnologías digitales que llevan a la adicción a internet, tabletas, teléfonos móviles y toda una serie de programas utilizados con ellos donde tratan la imagen, el texto, usan mensajes, vídeos, chat, juegos y otros afines que enganchan y generan tecnoadicción en el usuario. Si el uso desmesurado de estos recursos y espacios virtuales en menores y adultos no tiene control, genera ansiedad e insatisfacción que puede buscar compensación en las agresiones y ciberacosos que hemos explicado, y que de alguna manera, rompen la concordia y la convivencia. Los programas específicos para el tratamiento de esta adicción es fundamental en las personas o colectivos en los que se detecte para su buen desarrollo personal y para la paz interior y grupal.

3.4.2. Acercamiento al conflicto

Cuando las personas y las instituciones se enfrentan a situaciones conflictivas, no es fácil controlar los niveles de violencia expresados en la agresividad de diferentes tipos. Aprender a hacerlo es una tarea compleja en la que el uso de la palabra, la negociación, la mediación, el arbitraje y otras técnicas, son claves para no caer en situaciones de violencia. Y para ello, se requiere de la formación, los equipos, materiales y servicios necesarios para su aplicación tanto en espacios comunitarios como educativos. Por tanto, no todos los conflictos se pueden resolver con manifestaciones violentas, si no con el diseño, aplicación y desarrollo de planes, programas y proyectos con técnicas, medidas y actividades articuladas coherentemente por un equipo, principalmente de especialistas.

Los conflictos no tienen que ser negados, ni ignorados, sino afrontados conscientemente. Los implicados han de tener la posibilidad de llegar a acuerdos en los que se conozcan y analicen las situaciones conflictivas, se respeten unas normas básicas, se valoren los intereses y sentimientos de las partes, se superen las posiciones discrepantes en acuerdos, al menos de mínimos. Así, los elementos esenciales a tener en cuenta en el análisis y tratamiento de un *conflicto* serían:

⁷ Cfr. PROTEGELES <http://www.protegeles.com/movil/protegeles01.asp> (Consultado: 20/06/2015)

⁸ Cfr. ALIA2 <http://www.alia2.org/index.php/es/> (Consultado: 20/06/2015)

⁹ Cfr. PADRES 20 <http://padres20.org/> (Consultado: 20/06/2015)

¹⁰ Cfr. PANTALLAS AMIGAS <http://www.pantallasamigas.net/> (Consultado: 20/06/2015)

- Los *protagonistas del conflicto*. Siempre han de estar los implicados ante cualquier discrepancia.
- Los *posicionamientos* de cada una de las partes. Qué es lo que se pide o busca. Saber las razones que les mantienen en una posición y no en otra.
- Los *intereses* como fuerzas individuales. Conocer los intereses personales de unos y otros y las fuerzas que los motivan.
- Los *sentimientos*. Cada persona necesita sentirse escuchada, valorada, reflejada en sus sentimientos, mostrada cómo se percibe para poder expresar lo que siente, con lo cual se propondrán soluciones que faciliten llegar a un acuerdo entre las partes.

Revisando estos elementos nos damos cuenta lo importante que es el uso de la comunicación en esta situación. Los protagonistas, emisor y receptor, están intercambiando sus papeles continuamente, para ello mediante un mensaje codificado y a través de un canal, enumeran lo que piensan, necesitan o buscan, y esto sólo se logra con la utilización de las habilidades lingüísticas.

En la escuela se percibe mucho más el conflicto como un problema que como una oportunidad para el crecimiento. Casi siempre el conflicto lo tienen "los otros", reconociendo en pocas ocasiones como una realidad personal o grupal, bien sea del colectivo docente, familiar o alumnado.

Puede avergonzar, el poner a la vista la incapacidad personal o grupal para resolver un conflicto que crece en la escuela y que afecta tanto a la convivencia diaria, como al aprendizaje curricular o al desarrollo personal e integral. Al respecto Fernández Gamazo (2007) indica que:

(...) nos hemos tenido que incorporar como educadores a una sociedad enormemente compleja, cuyos individuos reclaman todas las ventajas, todos los privilegios, y aceptan con mucha mayor dificultad las obligaciones cuando no les agradan. (p. 89)

Observemos los principales elementos del conflicto, que nos permitan entender su lógica interna y presencia en la vida escolar, para poder aplicar técnicas, estrategias y otras medidas de construcción de la paz institucional.

Es propio e innato a las personas el conflicto. Nacemos y vivimos con él. No es oportuno huir del conflicto, sino afrontarlo para que no crezca en una escalada continua que lo incrementa hasta casi perder el control. Cuanto antes se le ataje será más sencilla su resolución. Suponen una oportunidad de crecimiento y una satisfacción personal o grupal. Se trata de un aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida, basándose en la experiencia diaria, personal o ajena:

Generalmente, el conflicto se asocia a términos negativos como hostilidad, guerra y violencia. Se producen conflictos cuando existe un desacuerdo o diferencia de opiniones, intereses o necesidades entre las personas. El desacuerdo puede variar en intensidad, según la postura de los implicados. Puede producirse por una pequeña

molestia, hostilidad o por una diferencia de opiniones hasta llegar a una pelea y/o enfrentamiento total. (Pérez de Guzmán, M.V. y Pérez Serrano, G. 2011, p. 15)

Los conflictos como fenómeno natural, se presentan en todos los grupos humanos (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011) a través del sistema de interrelaciones generando actitudes y situaciones conflictivas como:

- *Relaciones entre las personas y los grupos*: desprecio, agresividad, afán de protagonismo, de poder, de reconocimiento
- *Por la forma de ser las personas*: problemas de identidad, tensiones...
- *Por la actitud ante el trabajo y la falta de responsabilidad* en las tareas: apatía, desmotivación, envidia... (p. 15)

Para la resolución y tratamiento de los conflicto se requiere la participación corresponsable de todos los miembros de un grupo familiar, de amigos, laboral, comunidad escolar o simplemente social.

Según Amorós y Del Campo (2000) los conflictos pueden agruparse en tres categorías que nos describen Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011):

- *Acuerdos entre las partes*. Las partes implicadas en el conflicto se pondrán de acuerdo para buscar una solución de manera consensuada y sin la intervención de otros participantes.
- *Procesos mediados*. Los implicados tienen la voluntad de llegar a un acuerdo pero no son capaces de alcanzarlo por sí mismo. Intervendrá una persona, objetiva y neutral, con el fin de obtener un acuerdo satisfactorio para las partes y resolver el conflicto.
- *Soluciones de autoridad*. Intervendrá una persona con autoridad que impondrá la solución que determine en función de la norma establecida. (pp.15-16).

Apelar a la jerarquía o importancia del conflicto no siempre es garantía de solución, como tampoco lo es esperar a que el tiempo o las circunstancias que acontezcan lo solucionen, por el miedo, inseguridad o incapacidad para tomar decisiones o acuerdos. Otras cosas que no se tienen que hacer en el conflicto: la evitación del mismo, no prestarlo atención, molestar a quien trata de resolverlo, no valorar los intereses y necesidades de la otra parte, partir de prejuicios y suposiciones, imponer nuestra visión y el acuerdo, permitir que intervengan personas ajenas al problema, asumir los sentimientos ajenos como propios, etc.

En otras ocasiones, afrontar el conflicto comporta un *juego de intereses* (op. cit. 2011) en función de quien lo desarrolle, el grado de poder o sumisión, o el nivel de corresponsabilidad asumido. Soporta también una predisposición positiva y una intervención que no cosifique a la persona o grupo especialmente afectado por el conflicto. Para resolver adecuadamente un conflicto hay que tomar en cuenta una serie de *aspectos a favor* como presenta la tabla, tales como la humildad, la tolerancia y ayuda, el autocontrol, la confianza y la honestidad; y otros *aspectos en contra* de la amonestación pública, la intolerancia, el no controlar las emociones y los sentimientos, la desconfianza de los otros, la falta de veracidad o

sinceridad, etc. De igual forma, para la resolución de un conflicto hay que tomar conciencia de la existencia del mismo, aceptarlo tal y como es, involucrar a las partes implicadas y si es necesario, aceptar una mediación, que favorezca el diálogo resquebrajado entre las partes del conflicto y poder llegar a un acuerdo, aunque sea de mínimos entre las partes.

ASPECTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
ASPECTOS A FAVOR	ASPECTOS EN CONTRA
- <i>Humildad</i> . Respeto al punto de vista de los demás, aunque no coincida con el propio	- <i>Amonestar</i> . Molestar a una persona en público
- <i>Tolerancia y ayuda</i> para los miembros con dificultad de comunicación	- <i>Intolerancia</i> . No respetar la opinión de los demás
- <i>Autocontrol</i> . Paciencia y buena voluntad para escuchar el punto de vista ajeno. Control de las emociones	- <i>No controlar</i> las emociones y los sentimientos. Provocar a los demás generando violencia. Alterarse
- <i>Confianza</i> . Presupone la honestidad y la sinceridad de los otros	- <i>Desconfiar</i> de los otros
- <i>Honestidad</i> . Ser francos al expresar las opiniones	- <i>Falta de veracidad</i> o sinceridad. Insultar hiriendo a los demás
- <i>Tomar conciencia</i> de que existe	- <i>Vivir inconscientemente</i> , al margen, sin sensibilidad ante el conflicto
- <i>Aceptarlo</i> como tal, no ignorarlo	- <i>Rechazar, ignorar y evitar</i> el conflicto
- <i>Involucrar a los implicados</i> para intentar resolverlo	-Intentar resolverlo <i>sin implicar</i> a nadie, por cuenta propia
- <i>Aceptar una mediación</i> , si es necesario, para restablecer la comunicación y ayudar a generar alternativas de solución satisfactorias	- <i>No aplicar técnica, ni estrategia</i> alguna que favorezca el diálogo, ni soluciones alternativas.

Tabla 2 Aspectos a favor y en contra de la resolución pacífica de conflictos.

Fuente: Pérez de Guzmán y Pérez Serrano 2011

Las *causas, los protagonistas y el contexto* son tres elementos a reconocer en un proceso conflictivo (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011) pues son las batallas por el mando, la manera de vivir los involucrados y el espacio donde se produce el conflicto, lo que de entrada hay que revisar conscientemente.

Existen una serie de *habilidades* para aplicar positivamente en un conflicto y que veremos más adelante como: el entenderlo, afrontarlo pronto, analizarlo y comprenderlo, explicarlo correctamente, escuchar activamente a los implicados, identificar sus necesidades e intereses, saber pronunciar “mensajes yo” en primera persona (“yo me encuentro...”), atender a las emociones y reacciones, centrarse en el problema en sí,

mostrar una actitud abierta y positiva, pedir ayuda en caso de requerirla, ver alternativas que solucionen el conflicto y pedir ayuda o mediación, si se ve conveniente.

3.4.3. El conflicto: sus tipos, fases, factores, elementos y actitudes

Es necesario revisar los tipos de conflictos según la resolución pacífica de los mismos, las fases como se perciben y se organizan, los elementos que se identifican y conforman el conflicto, así como las actitudes que en torno a ellos se producen.

Respecto de los *tipos de conflictos* en cuanto a su posible resolución pacífica (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011) encontramos dos categorías en torno a las cuales se aglutinan: el conflicto *competitivo* y el *cooperativo*:

- El *conflicto competitivo* es ocasionado por sentimientos negativos, emociones grandes, niveles preocupantes de autoestima y la atención exclusiva a los propios intereses. La resolución puede llegar por el análisis del conflicto y su origen.
- El *conflicto cooperativo* es más sencillo resolverlo por esta modalidad si hay más alejamiento de sentimientos, emociones y autoestima. La cooperación se logra cuando está claro, exacto y conciso el conflicto.

Las *fases* en las que se percibe como surgen y se secuencian los conflictos serían las siguientes:

- El conflicto está *latente*. Se perciben situaciones de incomodidad.
- El conflicto *comienza* a manifestarse. Los implicados toman conciencia de la situación y se comprometen emocionalmente.
- Aparecen *síntomas de tensión*. Comienzan a aparecer cambios en los contenidos y formas de comunicación.
- Se da un *posicionamiento de las partes*. Pueden comenzar a surgir hostilidades entre los implicados.
- Se manifiestan *conductas estereotipadas*. Comienzan a aparecer mensajes ocultos, sentimientos de superioridad / inferioridad y malos entendidos. Se trata de herir los puntos más vulnerables del otro.
- Aparición de *nuevos roles*. El perseguidor acosa a la víctima y ésta manifiesta resentimiento.
- *Deterioro* de la *comunicación*. Comienzan a debilitarse, e incluso, llegan a romperse, los canales de comunicación.
- *Comprensión inadecuada* de los hechos. Distorsión de lo que ha sucedido realmente.
- Se *subestiman coincidencias* y se *magnifican las discrepancias*.
- Surgen *actitudes que dificultan los vínculos*. Autoritarismo, descalificación y discriminación. (p. 25-26)

En el momento de analizar un *conflicto* (op. cit. 2011) es necesario *identificar sus elementos*, tanto si se refieren a *personas* como a *procesos*. Los elementos del conflicto vinculados a *personas* son los *protagonistas*, que pueden ser directos e indirectos; el *poder*, comprobando el nivel de jerarquía de las partes del conflicto; la *percepción* que se tiene del propio conflicto, o sea, la forma de comprenderlo y argumentarlo; las *emociones* y los *sentimientos*, que son esenciales detectarlos y hacerlos visibles; las *posiciones* de las partes en el comienzo; los *intereses* y las *necesidades*, los primeros son los deseados al resolver el conflicto y los segundos lo requerido para lograrlos; los *principios* y *valores* como ideas, hechos culturales y aspectos relevantes que fundamentan y sostienen las actuaciones.

Los factores disgregadores de la convivencia (Jares, 2006) son todos aquellos contrarios a los derechos humanos y los valores como el respeto, el perdón, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, etc., que de alguna manera forman "*la pedagogía de la convivencia*", a la que ya nos referimos en otro apartado. En concreto las variables que disgregan la convivencia saludable y la paz serían:

(...) los factores socioeconómicos, la violencia estructural y en sus diversas formas, factores culturales e ideológicos, entre ellos, la discriminación, los fundamentalismos, la intolerancia, la no aceptación de la diversidad, la deshumanización del otro, la mentira, el individualismo, el consumismo, la indiferencia, el pasotismo, la guetización, la desigualdad e injusticia social, la corrupción, las generalizaciones y prejuicios, etc. (p. 34)

Entre los factores más importantes está el *odio* que destruye la racionalidad personal, haciendo igualmente irracionales e indignas nuestras relaciones. El odio (Jares, 2005a,) es:

... un sentimiento que se produce habitualmente hacia aquella persona, grupo, institución o país que nos amenaza, o que percibimos que lo hace, bien a uno mismo, o a alguno de nuestros seres queridos, a nuestros intereses –económicos, profesionales, políticos, afectivos, etc.-, a nuestra autoestima o a nuestra identidad colectiva. (p. 146)

También el *miedo* se puede explicar como un sentimiento que surge cuando no encontramos recursos como respuesta a situaciones, hechos y vivencias que realizamos. Se produce también (Jares, 2006) en las interacciones y disquisiciones que realizamos con nuestro entorno. Depende de las relaciones con los demás, tiene una parte emocional vinculada a las causas que lo originan. Se puede ver también como reacción al autoritarismo y en cualquier caso, requiere una atención educativa.

Los *fundamentalismos* (Jares, 2006) surgen cuando la verdad ha de ser asumida por obligación, sin que pueda ser valorada, ni reprochada, sin favorecer la reflexión ni la crítica, como métodos propios de la democracia, la ciudadanía y los derechos.

Por su parte las *mentiras* se convierten en factor disgregante de la paz y la convivencia (Jares, 2006) cuando se formaliza con la manipulación de la información por parte de los medios, requiriendo una formación ética y deontológica asentada en una educación acorde a los derechos fundamentales y la libertad, que según Camus (2002) “consiste en no mentir. Allá donde la mentira prolifera, la tiranía se anuncia o se perpetúa” (p.168).

La *corrupción* se asienta en las interacciones de *mercado* para sacar interés y beneficio propio, al margen de los principios éticos personales y los deontológicos profesionales, abusando del poder al dejar de lado los compromisos adquiridos en equipo, empresa o socialmente. Es Tortosa (1995) quien dice al respecto que:

...todo se haya convertido en *mercancía* (que todo tenga un precio: también los hombres, asalariados) para comprarla o venderla, necesitamos que la competencia entre empresas lleve al cálculo del coste-beneficio, que entre los costes esté el soborno o cohecho y que el objetivo sea el de la acumulación incesante de capital, es decir, que se valore el beneficio por encima del cualquier otra consideración. (pp. 26-27)

El *dominio* por diferencias en razón de sexo, raza, religión, país, cultura, etc., lleva consigo el uso de violencia al abusar con uso de la fuerza sin aplicar en los conflictos o diferencias estrategias basadas en el diálogo, la igualdad y la dignidad, los derechos y los valores de las personas.

3.4.4. El conflicto: elementos y actitudes

En cuanto a los *elementos* que tienen que ver con el *proceso*, se encuentra la propia *dinámica del conflicto*; es decir, el proceso desde que se percibe latente hasta que da señales de su configuración; la *relación y la comunicación*, como aspectos que favorecen el diálogo y la interrelación entre las partes, que en el caso de no producirse aparecen resquebrajadas y deterioradas; y una vez percibido el conflicto, es necesario *aceptarlo tal cual* es según las pruebas que los hechos manifiestan.

Las *actitudes* que generalmente se producen (op. cit. 2011) ante los *conflictos* son las siguientes: a) *competitiva*: una de las partes del problema quiere ganar a la otra; b) *acomodatícia*: es la actitud de ajustarse a la otra parte sin hacer propuestas innovadoras y no recibir desagrazos; c) *evasiva*: se dejan pasar los conflictos, pensando que con el tiempo se resuelven por sí mismos, tomando la postura del avestruz al “bajar la cabeza al suelo”; d) *cooperativa*: pretendiendo que todos los implicados hagan sus planteamientos para que entre todos mejoren; e) *negociación*: las partes ceden algo cada una para ganar en lo básico; y f) el *compromiso* asumido por los afectados del conflicto para cumplir el pacto alcanzado.

Es fundamental para analizar y resolver conflictos contar con una postura de *respeto y tolerancia* hacia las personas, de saber *pedir disculpas*,

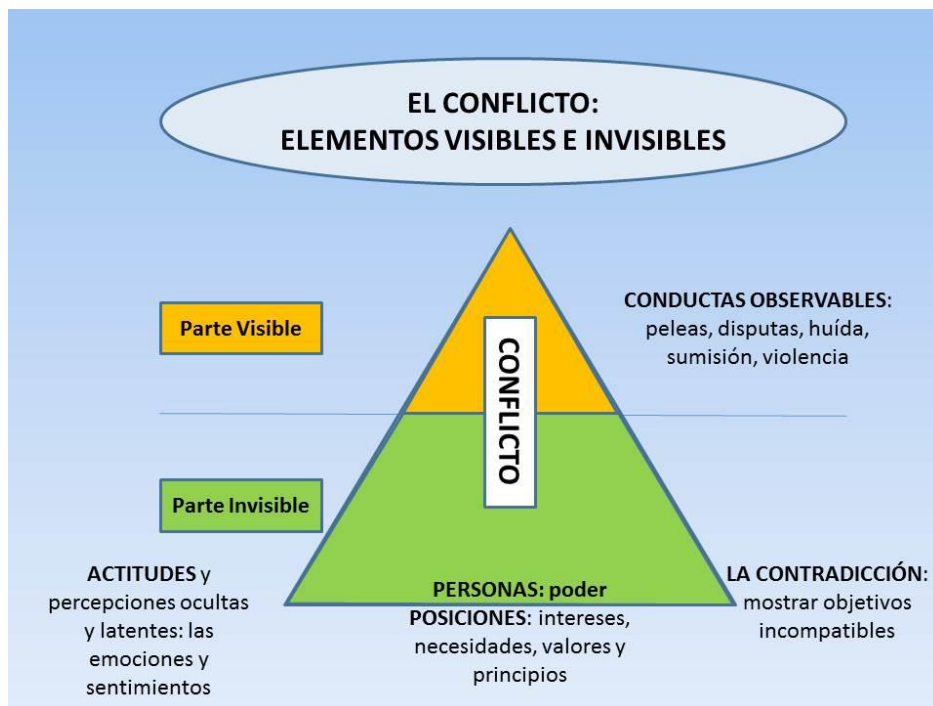
en el caso de reconocer el error personal, y de fomentar el *diálogo y la comunicación interpersonal*, pues sin ello el conflicto antes que resolverse empeora.

Para fomentar y desarrollar un buen proceso de *comunicación y diálogo* (op. cit. 2011) es necesario a) *preguntar e informarse* por lo que ha podido molestar, pues cada persona entiende o prejuzga las situaciones a su forma; b) ver lo que las partes tienen *en común* para potenciarlo y contemplar lo que les aleja para *aceptarlo*; c) *escuchar, comprender y realizar "reflejos"* de lo que hemos oído y entendido ("lo que te he escuchado es que piensas que..."); d) no resolver el problema por nuestros medios sin contar con la otra parte, a veces, sólo buscan que se les escuche y comprenda; e) intentar *acordar* alguna solución compartida por pequeña que parezca.

Un control de nuestras inteligencias múltiples, sentimientos y emociones, nos ayudará a desarrollar un proceso de escucha y aceptación de la dificultad y de la otra persona, a la par que ponemos en marcha una serie de habilidades, muchas de ellas ya enunciadas, que terminarán con un acuerdo que prevenga y reduzca el conflicto detectado.

Lederach (1984, 2000) señala *elementos del conflicto* a la *persona, el proceso y el problema*. Es Torrego (2000) quien nos concreta más elementos: dentro de la *persona* los *protagonistas, el poder y las percepciones como emociones y sentimientos*; las *posiciones* asumidas ante un conflicto señalan el deseo de una parte, sin percibir lo que la otra parte quiere. En esta incompatibilidad de posiciones surgen los *intereses, necesidades, valores y principios*. Aquí juegan un papel a destacar las emociones y sentimientos. El conocimiento objetivo de ambas partes y posicionamientos favorecerá la resolución del problema.

Todo conflicto tiene una parte *visible* (Torrego, 2013) como son los elementos que se *observan*: peleas, disputas, huída, sumisión, violencia... y una parte *invisible* con *actitudes* ocultas y latentes que se perciben como los sentimientos, las emociones y la *contradicción* por tener objetivos incompatibles.



*Imagen 11: El conflicto: elementos visibles e invisibles.
Fuente: Adaptado de Torrego, 2013, p. 89.*

Es importante para solucionar el conflicto reflotar y hacer visible la parte que no lo es. Para ello hay que *conocer* cuáles son las *actitudes* ocultas y latentes del conflicto, las *emociones* y los *sentimientos* que sostienen la parte visible de las conductas observables. Así como conocer los *intereses* que responden a las *necesidades* reales de las personas que son parte del conflicto (Barrientos, 2010). Estas *necesidades* humanas vitales han de ser satisfechas por las personas. Es Maslow (1943) quien estableció las cinco categorías de las *necesidades* (fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización) en su famosa pirámide.

4. La construcción de la convivencia escolar

De entre todos los posibles modelos para *construir la convivencia* presentamos este *modelo propio* basado en tres pilares: 1) las *actitudes y los modelos* para la resolución de conflictos; 2) las *medidas de apoyo* en Ortega y Del Rey (2004); y 3) los *elementos técnicos* con normativas, recursos y materiales de apoyo.

4.1. El modelo propio para la construcción de la convivencia

El *modelo propio* de construcción de la convivencia se basa en tres tipos de elementos, apoyos o medidas:

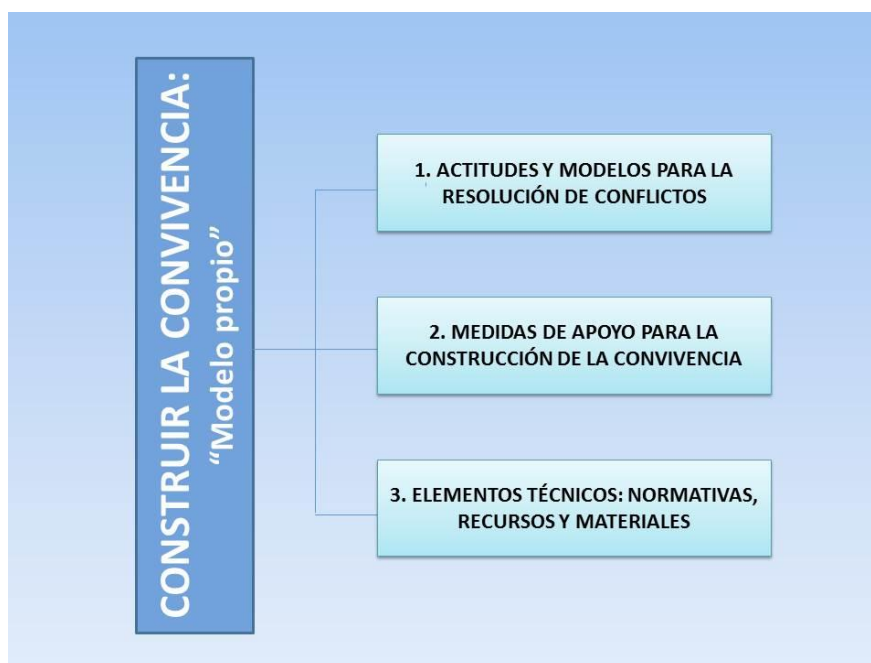


Imagen 12: "Modelo propio" para la construcción de la convivencia.
Fuente: Elaboración propia

Veamos los elementos fundamentales de cada uno de los tres pilares:

1. *Actitudes y modelos* para la resolución pacífica del conflicto:

- Las *actitudes y estilos* para actuar conscientemente frente al conflicto.
- Los *modelos sancionador y relacional* para intervenir en el conflicto escolar: el punitivo sancionador, el relacional y el mixto.

- La *mediación* como técnica para llegar a acuerdos entre las partes del conflicto con la ayuda de un servicio de mediación institucionalizado.
 - El *alumno ayudante* como modelo de aprendizaje y trabajo cooperativo entre iguales con estos apartados formativos fundamentales: a) el taller de formación, b) el proceso de ayuda, c) el conflicto y sus elementos, d) los estilos y actitudes para afrontar el conflicto, e) la ficha para el análisis del conflicto, f) la comunicación en el proceso de ayuda, g) la práctica de la ayuda y h) la puesta en marcha de los equipos de ayuda entre iguales.
2. *Las medidas de apoyo* para la construcción de la convivencia:
- Educar la subjetividad y el constructivismo como dimensión socioeducativa
 - De la experiencia compartida a la reflexión individual
 - La reflexión compartida
 - La acción tutorial y el PAT
 - La experiencia intercultural
 - Las relaciones interpersonales
 - La formación curricular transversal en valores
 - El recreo, la comida y la actividad compartida en la Educación Primaria
 - Valores y convivencia en la Educación Secundaria
3. Los *elementos técnicos* como recursos de apoyo para la construcción de la convivencia. Dado el volumen y la constante generación de *materiales y recursos*, nos parece interesante proponer dentro de este *modelo propio de construcción de la convivencia*, para que sean conocidos, tomados en cuenta y trabajados tanto a nivel individual como grupal, los siguientes *elementos técnicos*:
- *Planes, programas, proyectos y protocolos.*
 - *Normativa estatal y de comunidades autónomas*
 - *Estudios, informes, guías y manuales*
 - *Recursos* para la mejora de la convivencia:
 - Premios y buenas prácticas
 - Observatorios para la convivencia escolar
 - Espacios y servicios de las comunidades
 - Recursos online y enlaces de interés
 - Revistas especializadas
 - Campañas de convivencia escolar

- Blogs de convivencia
- Música y el cine sobre convivencia

Presentamos y explicamos el primero de los pilares para la construcción de la convivencia:

4.2. Actitudes y modelos ante la resolución de conflictos

Resolver conflictos y construir convivencia por vías pacíficas tiene que ver con las siguientes actitudes y modelos para afrontar el conflicto y construir la convivencia:



Imagen 13: Actitudes y modelos ante el conflicto para construir la convivencia.
Fuente: Adaptado de Torrego (2013) et al.

- Las *actitudes y estilos* que se toman ante el mismo. Thomas y Kilman (1997) y Torrego (2013) refieren algunos estilos para, al conocerlos, ser consciente de cómo actuamos o cómo tenemos que actuar.
- Los *modelos para intervenir* en la resolución del conflicto en función del nivel punitivo sancionador y del diálogo que se quiera fomentar.
- La *mediación* como técnica educativa más válida para llegar a acuerdos ante problemas y conflictos, donde las partes

requieran voluntariamente la aportación de uno o varios mediadores.

- El *alumno ayudante* como estrategia de apoyo entre iguales.
- El *análisis del conflicto* contando con los recursos derivados.
- Las *habilidades sociales y de comunicación* que favorecen el encuentro, la cercanía y el diálogo para la convivencia.

4.2.1. Actitudes y estilos ante el conflicto

Torrego (2013) refiere a Thomas y Kliman (1997) cuando establecen los cinco *estilos o actitudes* de responder a los conflictos. La comprensión de los mismos marca la postura que asumimos y la forma de actuar para resolver pacíficamente los conflictos:



Imagen 14: Estilos y actitudes de enfrentar el conflicto.

Fuente: Adaptada de Torrego, 2013, p.90; a partir de Thomas y Kilman, 1997.

a) La *competición* ("Yo gano, tú pierdes"): Esta actitud tiene por objetivo ganar. Para ello una de las partes ejerce el poder para conseguir lo que desea, por encima de la otra parte.

b) La *evitación* ("Yo pierdo, tú pierdes"): No toman cartas en el asunto las partes del conflicto. No lo afrontan y lo evitan.

c) La *acomodación* ("Yo pierdo, tú ganas"): El sujeto de una de las partes no asume sus intereses en el conflicto y cede ante los intereses del otro.

d) El *compromiso* ("Ambos perdemos un poco y ganamos un poco"): Las partes llegan a un pacto asumiendo un compromiso al ceder en aspectos poco importantes, sin declinar en aspectos fundamentales.

e) La *cooperación o colaboración* ("Yo gano, tú ganas"): Las partes deciden cooperar coherentemente al comprender la bondad de los fines.

Resolver un problema o conflicto por medio del *compromiso* y de la *cooperación* es la forma más adecuada, ya que involucran a las partes para mejorar su situación mediante el pacto y el compromiso donde pierden ambos un poco para ganar también un poco. Y a través de la colaboración y la cooperación, donde muestran interés y ayudan, colaboran y cooperan para ganar ambos en la misma manera que participan.

4.2.2. Modelos sancionador y relacional de intervención:

Torrego (2001) presenta algunos modelos de intervención usuales en los centros ante los conflictos: el modelo punitivo sancionador, el modelo relacional y el modelo punitivo relacional o mixto. Observemos en qué consisten:

a) El modelo *punitivo sancionador*

Este modelo se basa en regular las sanciones sancionando o corrigiendo con justicia cuando hay un conflicto, otorgando a una autoridad del centro o al consejo escolar el poder de resolución del mismo. Esto lo hacen emitiendo partes, abriendo expedientes o expulsando a los conflictivos. La finalidad es disuadir al acosador (prevención individual) y advertir al resto del grupo lo que les puede suceder también a ellos (prevención generalizada).

Ante un conflicto entre dos personas, el consejo escolar aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones). Se basa en la hipótesis de que sancionar disuade al agresor para que no vuelva a actuar así, que habitualmente se expresa utilizando el término no ejemplaridad)

Para el *agresor* este modelo tiene como *limitaciones* el hecho de que no corrige la conducta quedando la herida abierta; se da un alejamiento entre el alumnado y el centro; no favorece el desarrollo autónomo ni el ejercicio de responsabilidad; resuelve los conflictos por imposición de la autoridad; no se buscan otros ejemplos alternativos de comportamiento.

Por su parte, también la *víctima* experimenta como *limitaciones* el hecho de que sólo interesa como denunciante del conflicto, aumentando su propia indefensión.

En definitiva, el conflicto queda sin resolver, a la víctima no le desaparece el *dolor* ocasionado y al agresor no se le va el sentimiento de culpa.

b) El *modelo relacional*

Este modelo pretende prevenir de formar generalizada al grupo cuando se fomenta entre las partes del conflicto la comunicación rota o disminuida. Así la víctima recibe una restitución del agresor en forma material o moral para sentirse de alguna forma liberada. Al agresor le surge la capacidad reflexiva que le lleva a disuadir el castigo. Es el centro educativo el que asume un papel más activo en el proceso resolutivo.

Las dificultades que existen para que se favorezca la *comunicación* con el tiempo y en lugares adecuados en los grupos de clase o entre las partes del conflicto en un centro educativo, es la principal *limitación* de este modelo. Lo cual no garantiza la "prevención generalizada" que se pretende.

c) El *modelo punitivo-relacional*

Este modelo incorpora los elementos más positivos de los modelos anteriores; toma del punitivo las *normas* establecidas en el reglamento de régimen interior del centro; y del *relacional*, el espacio y el tiempo que favorecen la *relación* y el diálogo. Se puede otorgar una sanción al agresor y la restitución a la víctima, aplicando por ejemplo, un servicio de *mediación* establecido en el centro. Este modelo ayuda a conseguir un trato más humanizador y práctico.

Algunas *limitaciones* de este modelo: se necesita contar con equipos de mediación formados y con procedimientos y materiales de resolución de conflictos adecuados que tengan por finalidad recuperar el diálogo y llegar a acuerdos pacificadores. Los planes de convivencia establecen las actuaciones a desarrollar, los responsables y la temporalización de las mismas., lo cual es necesario pensarlo bien. Contar con el equipo directivo y la administración como apoyos naturales de los procesos de resolución de conflictos por este modelo ayuda a conseguirlo.

4.2.3. La mediación como prevención y gestión del conflicto

La *mediación* se define como un proceso de diálogo desarrollado entre las partes implicadas en un conflicto, con la presencia de una tercera persona voluntaria e imparcial, el mediador o mediadores, que no van a influir en la solución del problema, y sí en establecer una comunicación que se había resquebrajado por las incompatibilidades vividas. El mediador

facilitará el entendimiento, la comunicación y el acuerdo de entre las alternativas propuestas para llegar a una solución adecuada para las partes.

El proceso de la mediación se lleva cabo con el apoyo del mediador, al enfatizar la comunicación, el interés, la colaboración y el respeto a unas normas entre las partes del conflicto.

Como *antecedentes* a este proceso se conoce que en la década de los años 70, en Estados Unidos grupos religiosos y colectivos pacíficos forman a menores y jóvenes estrategias para solucionar sus conflictos de forma no violenta. En los años 80, la mediación escolar se incorpora progresivamente a centros escolares norteamericanos, de países latinoamericanos y europeos.

En *España* fue el centro Gernika Gogoratuz de resolución de conflictos el que comenzó a impulsar la *mediación escolar* como técnica resolutoria pacífica de conflictos. También resaltaron las propuestas en este sentido del Grupo de Resolución de Conflictos Geuz, del Grupo Accord, del Departamento de Enseñanza de la Generalitat o el Departamento de Educación de Madrid, entre otros.

La *mediación* como técnica que se destaca entre otras, por el carácter protagonista y educativo que da a las partes del conflicto, buscan llegar a acuerdos y soluciones ante hechos violentos. Al aplicar la mediación en los centros educativos puede surgir un clima más distendido, proporcionando al centro alternativas a los castigos habituales. Todo ello favorece el diálogo, incrementa las habilidades sociales, previene conflictos e implica a la comunidad educativa en el servicio de mediación que se institucionaliza.

Entre los *objetivos* que persigue la mediación escolar señalamos los siguientes:

- Ayudar a resolver los conflictos potenciando las relaciones interpersonales donde ambas partes ganan.
- Mejorar la convivencia escolar educando en la aceptación de la diversidad y previniendo conflictos y enfrentamientos baldíos.
- Reestablecer las relaciones venidas a menos, a través del diálogo, el respeto y la tolerancia entre personas con proyectos y espacios comunes.
- Gestionar los conflictos como prevención y oportunidad de crecimiento.
- Impulsar en la escuela los valores propios de la convivencia como son el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la colaboración, la comunicación, la cooperación, etc.
- Prevenir la conflictividad entre miembros del centro educativo para evitar que surja la intimidación.

La mediación reúne una serie de *características* que han de cumplirse para que realmente se lleve a cabo tal y como se ha concebido. Entre las principales, tomamos en cuenta que es una estrategia pacífica; *voluntaria*, donde las partes del problema acuden libremente; *sistemática*, ya que se apoya en una serie de pasos a desarrollar formalmente; con la *comunicación y la colaboración* como matices propios; es *educativa* en sí misma por la fuerza decisoria que asumen las personas del conflicto, aprendiendo a gestionarlo por sus medios, respecto de los intereses, las opiniones, las capacidades, los recursos y la toma de decisiones que se viertan (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2006, pp. 33-34); involucra a toda la comunidad escolar, en especial al equipo directivo que impulsa el servicio y al equipo de mediación que lo pone en marcha; requiere confidencialidad por la información que se recibe y el acuerdo al que se llega.

No todos los conflictos se pueden mediar en un centro. Los que sí se *pueden mediar* son los problemas surgidos entre compañeros tales como insultos, chismes o rumores, quejas, malentendidos, peleas, discusiones, agresiones, amistades rotas por la incomunicación pero que desean continuar con la relación (Torrego, 2005), compañeros que permanentemente incordian y agobian perjudicando a terceras personas, hechos desagradables o injustos, voluntad de resolver el caso y de llevarse bien, etc.

Hay otros conflictos graves o muy graves, que requieren tratamiento terapéutico o legal, a partir de casos de maltrato físico o psicológico, de consumo de sustancias ilegales, o similares; cuando los hechos acaecidos son recientes (Torrego, 2005) y fuertes y se precisa tomar distancia, una de las partes desconfía de la otra y no muestra condiciones iniciales, cuando el conflicto excede de las posibilidades que ofrece la propia mediación, que acontecen en el ámbito educativo, y que *no corresponde mediar*, sino aplicar el reglamento de régimen interno y las normas de organización y funcionamiento, contando con el apoyo del equipo directivo y la comisión de convivencia del centro.

En cualquier caso, corresponde al propio centro determinar y dejar constancia escrita en dicho reglamento y en el plan de convivencia, de las decisiones importantes para mejorar la convivencia escolar. Otros centros deciden caso por caso la conveniencia o no de aplicar esta técnica.

Dependiendo de *quién medie*, el proceso de *mediación* puede ser: a) *mediación simétrica* entre alumnos, entre profesores, entre padres o entre el personal no docente; y b) *mediación asimétrica* cuando intervienen en el proceso de mediación personas de distinto estamento: profesores con alumnos, profesores con padres, etc.

A partir de *cómo se realice*, ésta puede ser:

- *Mediación espontánea*, es la que se realiza cuando una persona que ha visto un conflicto actúa pronto para mediar entre las partes.
- *Mediación externa*, la que se realiza contando con mediadores ajenos al centro, pidiendo su ayuda y colaboración imparcial en la resolución del conflicto.
- *Mediación institucionalizada*, la que se desarrolla formalmente por ejemplo en un colegio, y es atendida por los mediadores del servicio de mediación del propio centro, al que acuden voluntariamente solicitando su colaboración, aquellas personas que requieren del servicio. Posteriormente eligen a los mediadores que desean que les ayuden de entre los que estén disponibles. Esta mediación requiere mediadores debidamente formados para realizar el proceso mediador.
- *Mediación realizada por iguales*, es decir de forma simétrica.
- *Mediación desarrollada por adultos*, los padres, madres, profesorado y personal no docente se forman para realizar el proceso de mediación escolar.

Según el nivel de *formalidad* de la mediación, ésta puede ser *formal* con los pasos establecidos, o *informal*, cuando alguien espontáneamente soluciona un conflicto por un procedimiento alternativo.

Atendiendo al *antes y después del proceso mediador*, la *premediación* recopila información necesaria entre los implicados previa a la mediación formal con las partes del conflicto y ya con la información requerida. En ocasiones, dicha información es fundamental para aclarar el conflicto y poder llegar a alternativas previas para el acuerdo.

Los *pasos* para realizar *la mediación formal* son los siguientes:

1. *Presentación y normas*. El mediador o mediadores se presentan y también lo hacen a cada una de las partes del conflicto. Proponen unas normas básicas de respeto y escucha a la otra parte. Piden la aceptación de las normas a cada uno.
2. *Cuenta qué ha sucedido*. El mediador o mediadores piden primero a uno y luego al otro que cuenten que ha sucedido en el conflicto. Cada uno da su versión lo más objetiva y clara posible. Utilizan habilidades de escucha activa. Realizan *reflejos* y *resumen* de lo que han dicho y escuchado. También de los sentimientos percibidos. Realizan preguntas fijas que determinan su estado, si quieren contar más y con objetividad y claridad.
3. *Aclarar las dudas*. Utilizando preguntas clave, los mediadores cuestionan a las partes del conflicto por aspectos que no hayan quedado suficientemente claros o que se hayan omitido, con la finalidad de entender y comprender bien el conflicto.

4. *Proponer alternativas de solución.* El mediador o mediadores piden a las partes del problema que planteen alternativas que pudieran solucionar el conflicto. De entre las propuestas, eliminan las que no son posibles o menos recomendables, para quedarse con una o dos que son las más adecuadas e importantes.
5. *Llegar a un acuerdo.* Con las alternativas seleccionadas, las partes del conflicto concretan el acuerdo que van a cumplir y respetar para que ambas partes *ganen* siguiendo una *mediación integral*. Los mediadores lo redactan en un acta para que sea firmado por todos. El acuerdo exige ser memorizado, señalar el momento de inicio o de aplicación para su realización. Dicho acuerdo ha de ser revisado por todos en un periodo de tiempo aceptable y lugar que se fija en este paso. Antes que un desacuerdo, es preferible un acuerdo de mínimos.

Si alguna de las partes no cumple alguna de las normas fijadas pese a que se pida que lo haga, o uno de los mediadores es denunciado por una de las partes por entender que se parcializa por la otra parte, es conveniente detener la mediación hasta que se revise el caso, o el mediador afectado sea sustituido por otro que acepte voluntariamente seguir con el proceso.

Dependiendo el caso de mediación, requerirá, como ya hemos apuntado, la fase previa de *premediación*, para contactar con personas u organismos vinculados al conflicto que puedan proporcionar información relevante para el acto de mediación.

El *mediador* (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2006) *no* tiene que:

- “Formular demasiadas preguntas, ni demasiados “porqués”
- Discutir con las partes
- Emitir juicios
- Dar consejos
- Amenazar a las partes
- Forzar una reconciliación
- Imponer la mediación
- Abordar los conflictos públicamente
- Provocar a ninguna de las dos partes
- Reaccionar temperamentamente” (p. 41)

Si el centro educativo acoge el servicio de mediación, forma al equipo de mediadores entre padres, profesores, alumnos y personal no docente, prepara los materiales, recursos y lugar apropiado, puede iniciar el proceso de puesta en marcha del servicio de mediación escolar, para el que no hay ni mayores, ni pequeños, pues todos con la formación y entrenamiento adecuado pueden colaborar en la resolución pacífica del conflicto para la

mejora de la convivencia. La experiencia y las propuestas conocidas así nos lo indican.

4.2.4. El alumno ayudante

La *ayuda entre iguales* se basa en los *valores* de la *ayuda* y *cooperación* que puede darse dentro de un organismo socioeducativo, potenciando el aprendizaje y la convivencia a través de los valores señalados y otros en la misma línea: la solidaridad, la colaboración, el interés por el otro, la tolerancia, el diálogo, etc.

En este sentido lo explican Arribas y Torrego (2008) cuando dicen que

La ayuda, el apoyo, el acompañamiento, la responsabilidad compartida, la resolución conjunta de problemas, etc., son en realidad los valores de la amistad y el compañerismo llevados a toda la actividad educativa del centro. Se trata de desarrollar la capacidad de ayudar y prestar ayuda como algo fundamental en cualquier aspecto de la vida: todos dependemos de todos (p. 47).

Las características que pueden reunir los alumnos ayudantes son:

- Actitud de disponibilidad para los otros.
- Han de brindar apoyo socioafectivo y académico.
- Capacidad de ayuda y trabajo cooperativo.
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de toma de decisiones participativa.
- ...

El centro educativo tiene que superar el trabajo individualista, competitivo y centrado en el docente, para favorecer el trabajo socializador, cooperativo y descentralizado que lleve a la convivencia a través del apoyo socioafectivo y el aprendizaje cooperativo entre iguales (Torrego, 2013).

Cuatro pilares básicos (op. cit. 2013) de este modelo son:

- a) El *aprendizaje cooperativo*: está basado en las metodologías cooperativas con un aprendizaje convivencial, que superen las metodologías de aula exclusivas e individualizadoras.
- b) Los *alumnos tutores*: Se trata de asignar alumnos con dificultades a un alumno-tutor preferiblemente del mismo grupo para compatibilizar espacios y tiempos. Es importante el seguimiento de los mismos.
- c) El *club de deberes y tareas*: Es la actividad compartida de alumnos menores con otros mayores que les ayudan a aprender, realizar refuerzos, repasos y tareas o deberes en espacios adecuados,

normalmente en tiempos extraescolares con el apoyo, seguimiento y coordinación de algún profesor o equipo motivado. Esta tarea ha de estar inserta en el *plan de convivencia* del centro y en el de *atención a la diversidad*.

- d) Los *grupos interactivos*: De Vicente (2010) lo explica al referirse a "las dinámicas de grupos heterogéneos en actividades o talleres concretos con la participación de personas externas al grupo o al centro" (p.49). Se puede asociar a la idea de "*comunidades de aprendizaje*" a las que se puede invitar a familias o instituciones de apoyo, aunque sobre pase la idea de "alumno ayudante".

Aplicar una actividad de estas características implica sumar una serie de requisitos que lo faciliten; desarrollar una estructura completa de elementos del modelo de "alumnos ayudantes" que va desde su justificación a la evaluación del mismo; tomar en cuenta las características propias de los centros de Educación Infantil y Primaria y los de Secundaria donde se quiera desarrollar para ajustarlo a los requerimientos necesarios de los alumnos ayudantes, de los ayudados y de los maestros y profesores colaboradores de la idea, ya que cambia el concepto de "alumno ayudante", según la enseñanza, edad, cultura escolar, dificultades, elementos diferenciadores, etc.; y los pasos a dar en cada etapa¹¹.

Resulta fundamental la formación del equipo de "*alumnos ayudantes*" para conseguir los objetivos propuestos. Entre los apartados formativos (Torrego, 2013) a destacar:

- a) *Taller de formación*: Conocimiento de los miembros del grupo ante la actividad formativa a realizar.
- b) El *proceso de ayuda*: Acercamiento al proceso de ayuda y su puesta en marcha.
- c) El *conflicto y sus elementos*: Con la idea de distinguir todas sus partes y percibir el conflicto como posibilidad para el aprendizaje.
- d) La *comunicación en el proceso de ayuda*: Resalta la importancia de la relación interpersonal. Analiza los problemas de la comunicación y sus elementos para potenciar la escucha activa y otras habilidades.
- e) La *práctica de la ayuda*: Características, fases y elementos del proyecto de ayuda entre iguales. Entrenamiento y práctica.
- f) La *puesta en marcha de los equipos de ayuda entre iguales*: Difundir el proyecto y el funcionamiento del mismo.

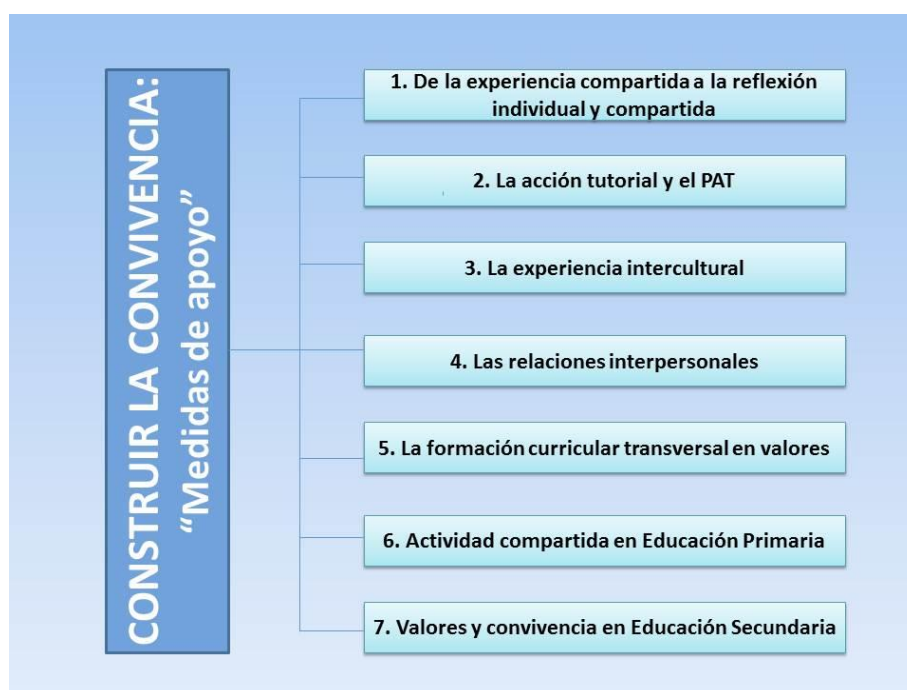
La formación del equipo de alumnos ayudantes es muy importante, como también es que el modelo esté asumido y publicitado en el centro a

¹¹ Para esto se puede seguir la propuesta que realiza Torrego (2013, pp. 51-65).

través del plan de convivencia, el plan de atención a la diversidad y todo ello recogido en el proyecto educativo del centro, y cuente con el apoyo del equipo directivo, claustro de profesores, y resto de la comunidad escolar. Si no fuera así, no tendría garantía de éxito.

4.3. Medidas de apoyo para la construcción de la convivencia

A partir de la propuesta de medidas de apoyo para construir la convivencia que realizan Ortega y Del Rey (2004), extractamos los principales elementos que forman este segundo pilar:



*Imagen 15: Medidas de apoyo para construir la convivencia escolar:
Fuente. A partir de Ortega y Del Rey (2004)*

4.3.1. De la experiencia compartida a la reflexión individual y compartida

Es fundamental reflexionar sobre la práctica, la actividad y la cultura escolar que se transmite en el centro, porque en caso contrario, nos podríamos convertir en activistas de la educación sin ser reflexivos de la enseñanza individual y en equipo. Las actitudes y comportamientos que desarrollamos y vivimos en la escuela han de ser filtrados por una reflexión pausada individualmente y dialogada en comisiones o departamentos de docentes para que lo que pensamos, lo planifiquemos, se pueda plasmar explícitamente y sea desarrollado por todos, aunque dejemos margen a los imprevistos con miras flexibles. Es necesario marcar tiempos y espacios

para la reflexión de la acción y la visualización de lo implícito o ingenuo, como lo señalan Ortega y del Rey (2004):

Se trata de asumir que las actividades y tareas escolares están sustentadas y muy impregnadas de una suerte de conocimiento no reflexionado, pero muy bien distribuido entre escolares y docentes, sobre cuáles son las actitudes y comportamientos comunes y por tanto, esperables. Si estas actitudes y los comportamientos no son objeto de reflexión y de revocación constructiva, la escuela puede estar siendo atravesada por procesos implícitos que nunca se hacen explícitos y muchas de esas actitudes y comportamientos ejercen una influencia que no dominamos. No basta con saber que existe el currículo oculto: es necesarios mirarle a la cara. (p. 33)

La *escuela* cuenta con el compromiso de *enseñar a reflexionar* a cada miembro de su comunidad respecto de lo que quiere hacer y de lo que hace, de lo que planifica y de lo que resulta, tanto a nivel individual como de manera participativa y colectiva. Se pretende, como ya hemos señalado en los objetivos y fines de la convivencia, *aprender a ser y estar y aprender a pensar* con respuestas lógicas, creativas y unidas a las personas y equipos que enseñan y aprenden, quedando recogido en las metas educativas y documentos institucionales, y no al albur del activismo educativo y de lo imprevisto.

4.3.2. La acción tutorial y el PAT

La *acción tutorial* es una competencia del profesorado que desarrolla una *ayuda y orientación* con el alumnado ante los problemas, conflictos, conductas disruptivas y otras, que pudieran darse, ante las cuales requieren un apoyo más específico. Esta acción tutorial la ejerce directamente el tutor de cada grupo de aula, y sin ser exclusivo, también la han de desarrollar el resto de profesores concedores de su alumnado.

En palabras de Ortega y del Rey (2004) la acción tutorial en sentido amplio es

...la línea de trabajo profesional que llevan a cabo los docentes con la finalidad de ayudar a los escolares a que desarrollen amplios aspectos de su personalidad que no son cubiertos por el quehacer instructivo focalizado en los contenidos académicos. (...) porque hay partes de las necesidades de educación y desarrollo que tienen los escolares de primaria y Secundaria que no quedan cubiertas por la acción instructiva, aunque ésta sea bastante global y enriquecedora. (...) la acción tutorial es complementaria de la acción instructiva y no puede ser divergente respecto de la primera; esa es la razón de que deban ir juntas, sin ser confundidas. (pp. 35-36)

La *acción tutorial* ha de ser complementaria a la enseñanza curricular que recibe el alumnado de cada curso y enseñanza. La planificación específica, de ayuda y orientación ha de ser plasmada por los profesores tutores, el departamento de orientación, los equipos de atención temprana y otros servicios que pudieran darse, concretando técnicamente la estructura de elementos con las actuaciones a realizar en el Plan de Acción Tutorial (PAT). El equipo directivo, el claustro de profesores, los diferentes

equipos, comisiones, tutores, delegados y coordinadores son corresponsables de elaborar un PAT coherente que ayude y oriente en todas las necesidades e intereses del alumnado, en especial, en aquellas que originan casos de conflictividad que requieren un plan específico para la mejora de la convivencia.

4.3.3. La experiencia intercultural

La emigración ha supuesto un cambio en la escala de valores y jerarquías al enriquecer el panorama social y educativo con los valores propios de la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, donde la interrelación cultural ha enriquecido al mundo globalizado y tecnológico en el que nos encontramos. Y en especial a la escuela, abriendo un abanico de lenguas y culturas que la enriquecen, reflejo de la sociedad. Esto no ha de ser una dificultad para el entendimiento, la convivencia y la interrelación entre las personas, sino más bien, motivo para el aprendizaje, el entendimiento, la comprensión, el respeto, la tolerancia y el desarrollo cultural y humano.

La educación para la convivencia va ligada a la educación intercultural y viceversa. En ambos casos, se busca el desarrollo integral, la interrelación y la comunicación de las personas que conforman nuestra sociedad heterogénea, donde el diálogo, la mediación y los acuerdos para el entendimiento han de llegar a una identidad personal y grupal asumida. La responsabilidad de la escuela y en concreto del profesorado en esta acción educadora intercultural y para la convivencia es trascendental. Para ello, a partir de una formación específica, el profesorado aplicará los programas, proyectos, estrategias y actuaciones necesarias.

En este caso, la mejora de la convivencia escolar puede llegar por la convivencia intercultural, fomentada por el diálogo y el entendimiento en actuaciones específicas partiendo de una análisis de la realidad, la reflexión sobre las actuaciones a llevar a cabo, la delegación de responsabilidades, la aplicación de planificaciones con sus actividades, la autocrítica y la evaluación de un *proyecto de educación para la convivencia intercultural escolar*, con esquemas similares a los de otros proyectos como los que se proponen en apartados posteriores, pero con fines específicos volcados en el desarrollo de la convivencia intercultural.

4.3.4. Las relaciones interpersonales profesor-alumno

Las relaciones interpersonales son generadoras de entendimiento, de desarrollo de competencias comunicativas, y por consiguiente, de buen clima institucional y de convivencia.

En concreto nos vamos a referir a la *relación de calidad* entre los docentes y el alumnado puesto que la relación entre iguales a través del modelo de "alumno ayudante" y la formación que ha de generarse para establecer el servicio de apoyo en el centro ya la hemos desarrollado con anterioridad. La escuela es el espacio formativo de convivencia que desarrolla emociones, habilidades, diálogos, conductas y reglas.

Relaciones caracterizadas por la insolidaridad, el egoísmo, el individualismo, la intolerancia, incomunicación, o marginación entre otras, hacen replantearnos desde la reflexión el sistema relacional que tenemos con fines educativos.

Esta relación profesor-alumno basada en valores y dimensiones normales de reflexión y comunicación, ayuda a mejorar la convivencia en el aula y en el centro. Así, Funes (2006) indica que la *destreza en la utilización de la técnica de la escucha activa*, favorece la relación profesor-alumno para la mejora del ambiente y convivencia escolar.

En este mismo sentido, Wubbels y Brekelmans (1998) decían que

...la forma en que interactúa y se relaciona el profesor con los estudiantes no es sólo un predictor del éxito de los estudiantes sino también está relacionado con otros factores como es la satisfacción profesional del docente más equilibrado y entusiasta. (Moreno y Luengo, 2007, p. 122)

Giné et al. (1998) resaltan la percepción que puede tener el alumnado con los profesores respecto de etiquetas que les ponen como "*se enrolla bien*", queriendo decir se comunican frecuentemente en un tono de confianza y flexibilidad, pero sin perder la solidez. Es por esto que Marchena (2005) señala que la interacción que un profesor muestre con el grupo de alumnos a los que enseña una asignatura, va a depender para el aprendizaje de la misma.

Así, las variables que pueden influir para que mejore la interrelación profesor-alumno según Moreno y Luengo (2007) serían:

- La convivencia y resolución de conflictos
- La implicación de los estudiantes en las actividades
- El ambiente en clase
- El estrés del profesorado
- La percepción positiva del alumnado hacia sus profesores: "enrollarse bien"
- El aprendizaje de los contenidos
- La atención a la diversidad (p. 123).

Dada la importancia de la relación entre profesor-alumno, interesa reflexionar cómo se produce.

Los que *personalizan la relación*: Hay interés por el bienestar personal y académico de los participantes en el aula. Para ello,

- Se intercalan mensajes personales de ánimo a los alumnos, recordándoles que pueden aprobar todos.

- Se ofrece al alumnado para cuando necesiten ayuda
- Surgen pequeños diálogos espontáneos donde el alumnado comunica aspectos personales o extraescolares.
- En privado les pregunta personalmente si lo han entendido. Personalizar la interacción profesor-alumno es una de las tareas más sencillas que podemos aplicar en el aula y que según estudio de Marcelo (1992) es más frecuente entre el profesorado principiante.
- Se dan muestras en las capacidades del alumnado
- Se advierte la importancia de un contenido y lo que deben hacer
- Para animar al grupo el profesor se pone como ejemplo de equivocación
- Se introducen en las explicaciones deseos profesionales del alumnado.
- Se comienzan las clases saludándose y se concluyen despidiéndose. (Moreno y Luengo, 2007, pp. 125-126)

Si en la interrelación profesor - alumno está presente el *humor* con algunas buenas pinceladas compartidas, puede alcanzar un nivel de entendimiento, conocimiento y aceptación mutua, sin perder el respeto de las partes:

...El humor compartido es un excelente recurso que genera un clima distendido, espontáneo y de aceptación. (...) No existen fórmulas mágicas desencadenantes de este rasgo ambiental. Tan inadecuado es forzarlo como inhibir su aparición. Aprovechar las chispas que surjan entre el alumnado –siempre que no se esté perdiendo el respeto a nadie- podría ser una buena táctica a seguir. (Moreno y Luengo, 2007, p. 127)

Otra forma de interrelación profesor-alumno es la referida a las *valoraciones* que puede hacer y que han de servir como estímulo y motivación:

Si el profesorado exterioriza consideraciones positivas hacia algún estudiante o hacia el grupo, produciendo *mensajes de aprobación y felicitación*, de diversas formas sobre el trabajo hecho, por ejemplo. Las valoraciones se hacen al responder bien una pregunta, al hacer bien las tareas, con rapidez, al hacer bien cada paso de la tarea en la pizarra, ante la concentración, al intervenir alumnos que normalmente no lo hacen, al dar ánimos al grupo, etc. (Moreno y Luengo, 2007, pp. 127-128)

Si por el contrario las *valoraciones* públicas que realiza el profesor son *negativas* y se da una cierta *desacreditación* del alumnado, Moreno y Luengo (2007) indican que se pueden derivar *tensiones* y *antagonismos* que habría que revisar y analizar bien:

El concepto *antagonismo* puede ir cargado de disconformidad entre el profesorado y el alumnado, bien sean de forma más explícita y directa o más simulada y aparente. Los momentos de *tensión encubierta* tienen que ver con los mensajes verbales indirectos, irónicos, de aparente cordialidad o realizados con gestos y diálogos secos, tajante, impacientes. En ambos casos, se percibe que alumnado y profesor están ante situaciones de conflicto. (pp. 130-132)

La *reflexión* y el *diálogo* con el alumnado a partir del análisis de las valoraciones y del diálogo establecido nos pueden llevar a descubrir si el

ritmo de la enseñanza y de la comunicación es el correcto y si hay *flexibilidad* en los *acuerdos*:

Este rasgo alcanzado con rapidez en acuerdos comunes evidencia que el profesor posee un estilo educativo *tolerante*, ya que facilita la flexibilidad y la posibilidad de cambiar de opinión si las circunstancias así lo aconsejan. (...) Mantener el equilibrio entre el profesor *rígido* y *tolerante* y *flexible* es clave de éxito. Y esta última con el profesor débil y que se deja llevar por los antojos del alumnado. (Moreno y Luengo, 2007, pp. 129-130)

En la interrelación profesor-alumno puede darse también la situación de olvidarse u omitir a algunos alumnos y destacar y favorecer a otros. Cuando a un alumno que solicita colaboración al profesor y no se le da, realizando otras tareas y preocupándose de otros alumnos, esto se llama "*omisión sesgada o favoritismo*" (op. cit. 2007). Realizar una autoevaluación y reflexión frecuente sobre nuestra tarea y actividad de cada día, favorecer la comunicación y el consenso en unas reglas claras con todos, nos puede situar en una actitud de atención, cercanía y acogida a todos. Y evidentemente esto favorece en mucho el clima del aula y la convivencia.

4.3.5. La educación curricular transversal en valores

Desde el punto de vista curricular, también se puede construir la convivencia y prevenir y superar la conflictividad. Se trata de desarrollar unos contenidos formales que recogen los planes formativos, donde haya una presencia significativa de valores para la reflexión y la práctica. En concreto en asignaturas como la *Educación cívica y ciudadana*, o el nombre que la Administración central o autonómica le quieran dar, si la mantienen en el curriculum. También asignaturas de formación religiosa como transmisoras de valores pueden beneficiar a la construcción de la convivencia.

La escuela, los docentes y el alumnado son protagonistas principales para el desarrollo y aprendizaje de contenidos formativos curriculares que puedan transmitir valores para favorecer la convivencia.

Es conveniente revisar una serie de *propuestas* para que se produzca una buena *formación curricular* sostenida en valores para el centro escolar, el profesorado y para el alumnado, con la finalidad de favorecer la cultura de paz y de convivencia.

1. Como *propuestas para el centro* Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, (2011) consideran las siguientes:
 - La *prevención e intervención del maltrato* desde una visión global e integral que abarque todas las enseñanzas.
 - La *escuela ha de ser un espacio seguro y protegido* para desempeñar abiertamente las competencias personales y de órganos.

- La creación de *estrategias organizativas escolares* que fomenten el diálogo, la comunicación y la interrelación en espacios abiertos para el encuentro y la comunicación.
- La *organización escolar con tiempos y espacios* funcionales y flexibles que faciliten la prevención y la convivencia.
- La *participación de la comunidad educativa* en todos los proyectos, actuaciones y ejercicios posibles.
- La elaboración y conocimiento de los *documentos instituciones, metodologías, recursos y materiales* necesarios con la participación cooperativa de la comunidad escolar.
- El *clima escolar* fruto de la buena comunicación, colaboración, interés, objetivos comunes... entre los miembros del centro.
- El fomento de una *educación de calidad* desde la aportación de todos en los programas específicos, los proyectos y documentos escolares.

Por su parte Barri (2006), añade estas otras:

- Necesidad de *espacios para realizar intervenciones educativas* que respondan a la diversidad, a las necesidades educativas específicas y a la formación para la paz y la convivencia.
- Los *recursos formativos materiales necesarios* para que el profesorado realice sus tratamientos educativos: cursos, jornadas, encuentros, etc.
- La potenciación y cumplimiento de la *normativa explícita* sobre derechos, libertades, paz y convivencia del alumnado en el centro. En algunas comunidades autónomas desarrollar dicha normativa ausente o más carente.
- La dignificación de la profesión docente con el *reconocimiento positivo*, las gratificaciones individuales en sus diferentes formas: académicas, económicas, etc.
- El *pacto por la educación* a favor de un sistema educativo consensuado, que respete la diversidad y la inclusión y responda con intervenciones educativas ajustadas a las necesidades y realidades.
- La *formación escolar y la integración social*, asumiendo las normas y valores, respetando los derechos y libertades de todos. (p. 19-25)

2. Como *propuestas para el profesorado* Pérez de Guzmán y Pérez Serrano (2011) concretan las siguientes:

- El conocimiento por parte del profesorado del *ideario* del centro, proyecto educativo, filosofía y estilo propio, el currículo explícito y oculto, el funcionamiento del centro, etc.
- La *formación específica* para resolver pacíficamente las situaciones conflictivas, a través del desarrollo de las técnicas y estrategias adecuadas.
- La *presencia del profesorado con el alumnado* para establecer una actitud preventiva en las posibles agresiones, sobre todo en los recreos, comidas, etc.

- El *trabajo del profesorado en equipo docente* contra el maltrato y la intimidación, con el apoyo del equipo directivo, del claustro de profesores y del consejo escolar.
 - Los *talleres y sesiones formativas* como actividades prioritarias que potencian las habilidades sociales, la autonomía y seguridad.
 - Son necesarios más recursos personales, es decir, más profesorado, para atender a la diversidad del alumnado, de forma individual o grupal.
3. Respecto de las propuestas (op. cit., 2011) a considerar para el alumnado están las siguientes:
- La *comunicación por parte del alumnado* de sus experiencias, actividades, dificultades, sentimientos, necesidades afectivas. Servirá de prevención de situaciones de maltrato hacia víctimas escolares.
 - El fomento de *la medición entre iguales y la instauración de este servicio* en el centro, donde el alumnado se siente protagonista de la acción educadora.
 - El *trabajo en equipo* y las *técnicas cooperativas* y de colaboración desinteresada que crean buen clima y participación de todos.
 - La *convivencia* como resultado de la comunicación, la interrelación y el entendimiento entre todos, para favorecer la visión positiva de la paz escolar y no tanto de la intimidación y la violencia.

Si a estas propuestas que el centro, el profesorado y el alumnado pueden acoger para desarrollar mejor el currículo escolar, añadimos el hecho de que, el currículo este enriquecido desde la presencia de valores que lo transversalicen, entonces la formación integral de las personas será más completa y resultará más sencillo construir y mantener la convivencia.

En el apartado de "convivencia y escuela" ya señalábamos lo importante que resulta para la escuela "reflotar el discurso de lo implícito" (Rodrigo, 1997) para que salga a la luz del currículo explícito en la formación del alumnado.

Son muchas las actividades que se realizan en la escuela como parte de la enseñanza curricular. Si estas actuaciones muestran actitudes positivas del alumnado como resultado de la educación en valores recibida en la escuela a través de su currículo, entonces la convivencia será un hecho.

Valores como la solidaridad, la tolerancia, el compartir, cooperar, colaborar, comunicar, escuchar, etc., son fundamentales para que se enseñen y vivan en la práctica desde la escuela. Luego los transmitirá desde

la escuela a la familia, a los amigos, a la calle, a los necesitados desde acciones voluntarias, etc. La formación curricular enriquecida transversalmente con valores favorece la acción, la práctica, el aprendizaje, la reflexión, el discurso, la resolución de conflictos y la cultura de paz para la construcción de la convivencia.

4.3.6. Actividad compartida en Educación Primaria y Secundaria

Tanto en Educación Primaria como en Secundaria se ve la necesidad de diseñar y desarrollar formación especialmente hacia el alumnado para prevenir los conflictos, ayudar a resolverlos y favorecer la convivencia en los centros escolares.

Algunas de las propuestas formativas prácticas (Moreno y del Rey; Angulo y Ortega; Genebat, del Rey y Ortega-Rivera, 2004) están referidas a:

- *Actividades* para el *conocimiento* de uno mismo y de los demás, mejorando la valoración que el alumnado tiene de sí mismo, se acepten y respeten como compañeros, siendo responsables de sus obligaciones y compromisos, conociendo los valores fundamentales y sus derechos para no ser discriminados.
- *Actividades* para *mejorar el clima de relaciones* interpersonales, conociendo modelos de relación y aplicando sus técnicas y estrategias; aprendiendo a trabajar en equipo, valorando la participación, la cooperación y la participación de todos; resolviendo conflictos para prevenir conductas disruptivas con estrategias pacíficas.
- *Actividades lúdicas* desarrolladas en el *recreo* y en el *patio* para potenciar la convivencia en espacios diseñados y organizados con calidad, seguridad, supervisión, recursos, materiales y equipamientos adecuados para compartir y cooperar en juegos, sean tradicionales o actuales, con compañeros, con normas, disciplina, esfuerzo, respeto...
- *Actividades deportivas* adecuadas a la edad y capacidad tanto de Primaria como de Secundaria, donde tengan cabida la participación tanto en deportes escolares como en federados, a diferentes niveles de compromiso con el equipo y el centro, entrenando y desarrollando la corresponsabilidad deportiva basada en valores. El aprendizaje deportivo desde la educación en valores es básica para fomentar la paz y la convivencia personal, grupal e institucional. Sólo este argumento merece un desarrollo teórico y práctico a fondo para justificarlo detenidamente.

- *Actividades de ocio, riesgo y aventura* a través de las cuales el esfuerzo personal y en equipo evidencian el interés, el tesón, el aprendizaje, la cooperación, la colaboración, la solidaridad y el respeto a los compañeros y a la naturaleza en la que comparten valores ecológicos. Hay menores que necesitan nuevos elementos basados en el riesgo y la aventura. La convivencia también es consecuencia del aprendizaje de normas, valores y actitudes en entornos de aventura, máxime cuando pueden convivir y compartir tiempos en espacios de multiaventura.
- *Actividades para analizar la realidad escolar y social* considerando al otro, trabajando la capacidad de diálogo y de escucha del alumnado; reflexionando sobre la problemática que genera violencia escolar, con la ayuda de los medios de comunicación que presentan otros tipos de problemas globales; reconociendo las propias emociones y sentimientos para tratar de controlarlas; fomentando la empatía y valorando las diferencias que favorecen la diversidad y la relación con todos.
- *Actividades para resolver las malas relaciones entre iguales* analizando los roles diversos que se desempeñan en torno a la violencia; mejorando las propias capacidades a través del diálogo, el conocimiento de los derechos y los deberes; superando los problemas y miedos con el esfuerzo y ayuda personal y grupal; fomentando la responsabilidad entre iguales ante las injusticias; cooperando con los demás de forma desinteresada y reflexionando sobre los derechos fundamentales de las personas.

Las propuestas y actividades (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011) para que sean eficaces y contribuyan a *la no-violencia y construyan la convivencia*, tienen que plantearse desde una perspectiva globalizadora, con objetivos de amplia generalidad, para que desde el colegio cualquier alumno, tenga la capacidad que tenga, pueda participar. Para ello, se pueden tomar en cuenta estos aspectos:

- *Relaciones potentes y positivas* entre profesores y alumnos
- Un *compromiso* asumido por el profesorado para abordar la riqueza de posibilidades que presenta el comportamiento no violento.
- Un *énfasis especial* en el *trabajo académico* de los centros educativos que trabajan desde la perspectiva de la *calidad de la educación*.
- La *apertura* a las características culturales del *contexto que le rodea*. (p. 121-122)

4.4. Elementos técnicos: materiales, normativa y recursos de apoyo

Nos referimos en primer lugar a *planes, programas, proyectos y protocolos* como modelos secuenciados que favorecen la organización y clasificación de actuaciones que buscan unos fines, valores y principios y que en el orden establecido se incluyen partiendo del modelo organizativo más genérico al más específico.

Seguidamente veremos el desarrollo normativo a nivel estatal y comunitario básico, como elementos técnicos a conocer e identificar para su aplicación en la mejora de la convivencia.

Posteriormente nos referiremos a los estudios, informes, guías y manuales referidos al ámbito de la convivencia educativa que amplían y sitúan la convivencia en el ámbito educativo.

Finalmente los recursos humanos, de servicios, materiales y digitales se toman en cuenta y ayudan a la construcción de la paz y la convivencia escolar¹².



Imagen 16: Elementos técnicos y recursos de apoyo para construir la convivencia.
Fuente: Elaboración propia

¹² Los planes, programas, proyectos, protocolos, desarrollo normativo a nivel estatal y comunitario; los estudios, informes, guías y manuales y los recursos web relacionados con la convivencia, por su extensión no se incluyen en este informe.

4.4.1. Los planes, programas, proyectos y protocolos de convivencia

Las 4 "P" que presentamos tienen mucho que ver con una quinta la planificación de actuaciones varias. Entre los modelos de planificación, el que está formado por los *planes*, los *programas*, los *proyectos* y los *protocolos*. Este paradigma se ciñe a la organización de elementos, estrategias y recursos articulados equilibradamente en el tiempo para conseguir unos fines y metas deseados.

La *secuencia de planificación* de estos elementos se ajusta a unos niveles que, como se ve en la imagen, muestran una organización jerárquica en forma de cascada, que parte de lo más general hacia lo más concreto. Así el nivel 1 recoge el plan como elemento más globalizador que puede reunir a varios programas (nivel 2) y cada uno de estos a varios proyectos (nivel 3) y en algunas ocasiones se concretan en protocolos y siempre en actividades o actuaciones coherentes con los fines buscados (nivel 4). Estas actuaciones pueden dividirse en algunas tareas y estas se pueden desglosar en ejercicios específicos (nivel 5).

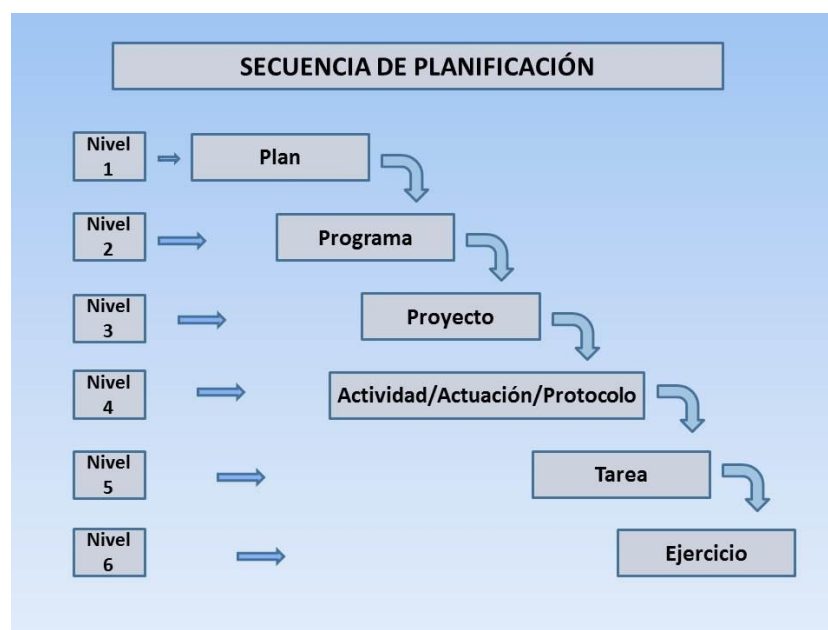


Imagen 17: Secuencia de planificación en el ámbito de la convivencia.
Fuente: Elaboración propia

Veamos el alcance de los términos *planes*, *programas*, *proyectos* y *protocolos* para entender mejor el modelo sistémico de organización de actuaciones vinculadas a la idea de la mejora de la convivencia a través de un programa de competencia comunicativa.

Un *plan* tiene que ver con una idea que explica la manera de conseguir una actuación buena y valiosa. Las formas y procesos que detallan el modo, recursos y estrategias necesarias para conseguirla serían los programas.

El *plan de intervención para la mejora de la convivencia*¹³ en una región o en un centro escolar, parten de la evaluación previa de necesidades y de demandas, que tiene como resultado un Informe. La reflexión de los interesados es previa a la decisión participativa donde se seleccionan y priorizan propuestas de intervención en actuaciones detalladas en un programa.

Por *programa* entendemos a partir de Boza¹⁴ la secuenciación de actuaciones planificadas a partir del análisis de la realidad de un entorno y que incluye algunos proyectos que a su vez se dividen en objetivos, actividades, temporalización, responsables, metodología, recursos y evaluación.

La clave de un buen programa es el diagnóstico inicial para que responda a las verdaderas necesidades del contexto. En el terreno educativo son frecuentes los programas de prevención e intervención referidos al ámbito concreto de violencia y la convivencia escolar:

- Un programa es una oferta educativa u orientadora referida a un ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- Un programa es también una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el incremento de su efectividad profesional, el desarrollo de su práctica profesional y el desarrollo de su competencia profesional. (Álvarez Rojo y Hernández, 1998, p. 86)

Los *proyectos* tienen que ver con el proceso de concretar mentalmente¹⁵ y por escrito, las ideas y acciones a partir de los programas y de los planes anteriormente establecidos. Ibarrolla (1972) afirma que es un modelo de *emprendimiento* con los materiales, el tiempo y los resultados como recursos, en tanto que Sapag y Sapag (1987) centran la idea del proyecto en la solución planteada como *respuesta a un problema humano*. No hay que relegar a Chervel y Le Gall (1991) que resaltan la idea de la *coordinación* del proyecto para lograr una meta preestablecida.

¹³ Cfr. *Contenido y estructura del plan de intervención para la mejora*. <http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/planesmejora/planmejora.pdf> (Consulta: 30-04-2015)

¹⁴ Cfr. Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía. Modelos y Programas de intervención. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/boza.PDF>

¹⁵ Cfr. TORRES, G. ¿Qué es un proyecto de intervención? <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.es/2011/09/que-es-un-proyecto-de-intervencion-por.html> (Consulta: 30-04-2015)

Por todo ello, podemos decir que un *proyecto* es la plasmación de las acciones a realizar de forma coordinada¹⁶, utilizando los elementos necesarios como recursos, el tiempo necesario, etc., para conseguir los objetivos propuestos respecto de la persona o un grupo de ellas, que viven situaciones problemáticas similares.

Para poder establecer un *proyecto* atractivo, coherente y creativo¹⁷ habría que diseñarlo a partir de un programa previo sabiendo por qué y para qué (justificación), a quiénes afectaría (destinatarios), qué se quiere alcanzar (objetivos), qué habría que hacer para alcanzarlos (actividades), cuándo se logrará (tiempo necesario), quién o quiénes lo van a llevar a cabo (responsables), cómo, por qué medios, con qué organización (metodología), con qué criterios e instrumentos se va a verificar y valorar si los resultados son los esperados (evaluación).

Los *protocolos* cuando se utilizan en el modelo sistémico de intervención basado en programas y proyectos, se refieren al conjunto de pasos o reglas formales que han de realizarse y que están debidamente organizadas para el cumplimiento de las actuaciones y tareas correspondientes.

Los *protocolos de convivencia o de comunicación* son el conjunto de normas que al realizarse en el orden establecido desarrollan la tarea marcada y consiguen el aprendizaje, cambio de conducta y principios asimilados, que favorecen el fin buscado: la convivencia y la comunicación.

También el *protocolo* vinculado a los proyectos de convivencia y comunicación se refieren a al documento o acta que recoge un *acuerdo* como síntesis de la negociación o mediación establecida entre las partes de un conflicto escolar o como un *acuerdo reeducativo*¹⁸. Pueden ser también las conclusiones extraídas de una sesión a través de cualquiera de las técnicas de resolución pacífica de conflictos para su posterior cumplimiento y seguimiento tanto por las partes, víctima o agresor, como por los jueces, mediadores o terceras personas que han colaborado en el *protocolo*. Éste también pudiera ser reglas de comunicación que manejan dos grupos o partes del conflicto para intercambiar la información que favorezca el proceso de convivencia y diálogo.

¹⁶ Cfr. PARRA, J. (2009). UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/agronomia/2008868/lecciones/capitulo_2/cap2lecc3_1.htm (Consulta: 3-09-2011)

¹⁷ Cfr. CONOCIMIENTOSWEB.NET. (s.f.). Importancia del trabajo por proyectos. <http://www.conocimientosweb.net/descargas/article1238.html> (Consulta: 10-09-2011)

¹⁸ A modo de los que se establecen en Castilla y León en el Manual 2 de apoyo al Decreto 51/2007, de 17 de mayo, sobre *la mediación y los procesos de acuerdo reeducativo* por el que se regulan los derechos deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias.

Los Programas:

Un programa tiene como importante finalidad la prevención, la intervención, la sensibilización, la formación y la aplicación de recursos y materiales de interés. Los programas de mejora de la convivencia a través de otro que promueve la competencia comunicativa se define entre la formación y la intervención. El objeto de un programa de intervención según Rodríguez Espinar y otros (1993) tendría como características a) el hecho de comenzar con un diagnóstico de necesidades; b) se centraría en uno o varios proyectos como núcleo central, que a su vez incluyen objetivos, actividades, temporalización, responsables, metodología y recursos; c) la evaluación es el final del programa y del proceso; d) las necesidades son las del grupo /clase y por tanto se dirigen a todo el alumnado del aula; e) el carácter más preventivo; f) Es necesario un seguimiento en el tiempo; g) con la implicación de los responsables, agentes educativos y expertos en la materia.

La finalidad del programa pueden abarcar cualquier planteamiento de intervención - preventivo, remedial o de desarrollo- y, al igual que los objetivos del programa, han de estar explícitamente formulados.

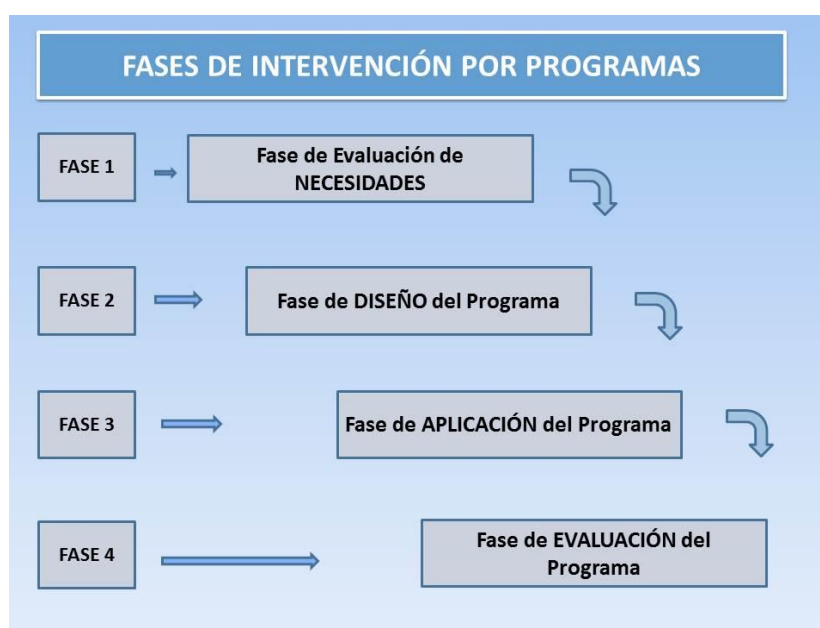
Cada programa comprende un currículum propio; requiere, pues, la selección de un conjunto de contenidos coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características del contexto de intervención. Incluye también una propuesta metodológica en los ámbitos didáctico y relacional y una propuesta de actuaciones concretas, actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc. con una organización y unos medios definidos. (Álvarez Rojo y Hernández, 1998, p. 86)

Fases de intervención por programas:

Según Álvarez y Hernández (1998) se pueden observar las fases de intervención basada en programas:

- La fase 1ª tiene que ver con el diagnóstico o *evaluación de las necesidades* del ámbito a intervenir. Si se trata de un centro escolar y en el terreno de la convivencia, nos referiríamos a la recogida de información mediante las técnicas adecuadas, para poder establecer cuáles son los problemas, conflictos o conductas disruptivas presentes en un aula o en el centro, lo que nos permitiría delimitar el campo de actuación para ajustar el diseño del programa a las necesidades detectadas y no a otras que pudieran no estar, o no ser las principales.
- La fase 2ª se refiere al *diseño del programa* en función de las necesidades detectadas en el grupo escolar de referencia. Dicho diseño tomará en cuenta los objetivos, contenidos, actividades y recursos a utilizar en la intervención para conseguir los valores esperados.

- La fase 3ª se centra en la puesta en práctica del diseño realizado. Es decir, la *aplicación* de las diferentes actividades y actuaciones preparadas para conseguir los objetivos establecidos, que tienen que ver con la concienciación, la sensibilización y reflexión en torno a la realidad que el grupo vive y que se ha detectado en el análisis previo.
- La *evaluación del programa* conforma la última fase, recogiendo de nuevo información que nos permita detectar los cambios que se pudieran haber realizado y si se han conseguido los objetivos diseñados, o si por el contrario, se hace necesario establecer algún mecanismo de retroalimentación para mejorar el modelo mediante el ajuste de alguno de sus elementos, a favor de la cultura de paz.



*Imagen 18: Fases de intervención por programas.
Fuente: Álvarez y Hernández 1999.*

Tipos de programas

Los programas de intervención sobre la convivencia se pueden clasificar según:

- a) La *finalidad*, si son de intervención o prevención, de desarrollo, de formación, de mejora, de propuesta de recursos, etc.
- b) Los *destinatarios*: Las familias, el profesorado, el alumnado, equipos o comisiones docentes, claustros, equipos de investigación, etc.
- c) La *temporalización*: establece el orden cronológico de elaboración, o de aplicación, o los tiempos de duración de los programas, las actividades o las tareas.

d) El *área* o *ámbito* de intervención: los conflictos, la violencia, la convivencia escolar, el proceso de enseñanza aprendizaje. Y en este sentido si se trata de un desarrollo curricular que tiene que ver con la organización, el funcionamiento, el trabajo y desarrollo formativo de la comunidad educativa.

e) La *zona*, región o contexto de aplicación: a nivel estatal, de comunidad autónoma o región, a nivel local o de centro de enseñanza, etc.



Imagen 19: Tipos de programas de intervención sobre convivencia.
Fuente: Elaboración propia

Programas de convivencia atendiendo a la finalidad

Los programas de convivencia que presentamos se pueden clasificar en función de la finalidad, y así encontraríamos: a) los programas que favorecen la *mejora de la convivencia*, b) los que *previenen de conflictos*, c) los que dotan de *recursos* personales, materiales y organizativos, d) los que *forman a la comunidad escolar* e interesados y e) los que toman en cuenta elementos comunes, configurando un programa *mixto*.

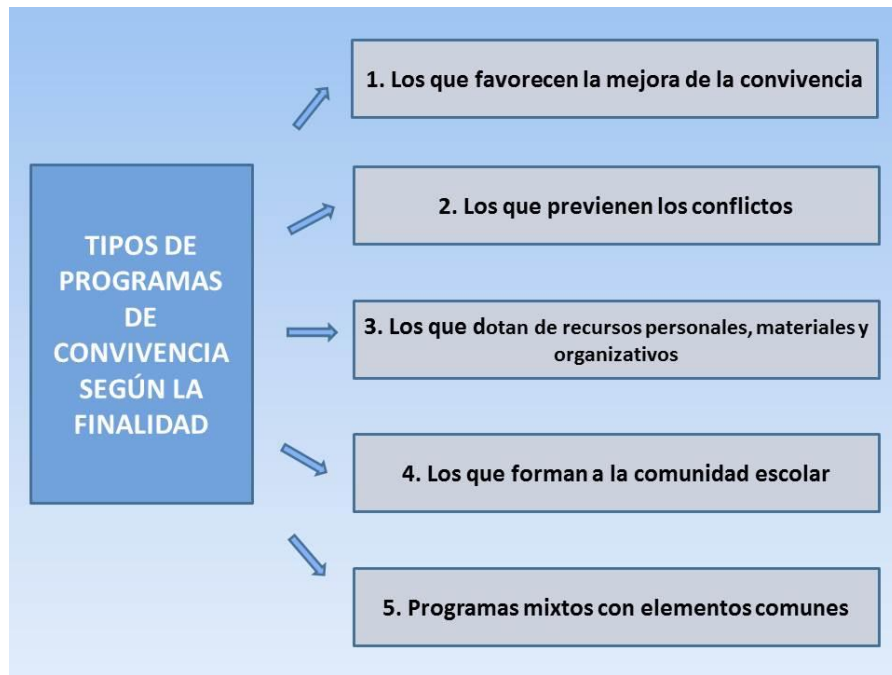


Imagen 20: Tipos de programas de convivencia según la finalidad.
Fuente: Elaboración propia

Programas de convivencia según los destinatarios

De entre los programas que previenen los conflictos escolares y favorecen la convivencia, principalmente se encuentran los dirigidos a las familias, al profesorado y al alumnado, aplicando unas técnicas específicas para el desarrollo de los mismos.



*Imagen 21: Tipos de programas de convivencia escolar según los destinatarios.
Fuente: Elaboración propia*

Este módulo pretende definir la violencia en general, como relación entre el acoso y la violencia en la escuela para detectar, prevenir y resolver el bullying según Serrano (2006); como tolerancia cero desde Sánchez (2005), y situarla en los centros escolares como nuevos escenarios, donde profesores y padres tienen un especial protagonismo a partir de actuaciones concretas en modelos y programas educativos como el AVE: Programa de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar; conocer el mobbing a nivel general como acoso psicológico desde la perspectiva de Bosqued (2005), y el mobbing escolar desde la de Piñuel y Oñate (2007); como forma de violencia y de acoso psicológico contra los niños. Y se explica la prevención de la violencia para generar un clima escolar adecuado como factor de calidad según Fernández (1998); y según Armas (2002), contenidos relativos a la prevención e intervención ante problemas de conducta tanto en centros educativos como en las familias.

Elementos del programa de convivencia

Una vez que se ha realizado la evaluación de las necesidades, el programa parte con una justificación e indicación de los destinatarios. A partir de ahí se pueden concretar algunos proyectos, que a su vez se desglosan en elementos como objetivos, actividades, temporalización, responsables, metodología, recursos y evaluación.

La clave de un buen programa es el diagnóstico inicial para que éste responda a verdaderas necesidades del contexto. En el terreno educativo son frecuentes los programas de prevención e intervención referidos al ámbito concreto de la violencia y la convivencia escolar.



Imagen 22: Elementos del programa. Fuente: Elaboración propia

Los Proyectos de convivencia:

Sobre proyectos de convivencia vamos a referirnos a sus tipos, en concreto al proyecto de intervención y sus elementos, para destacar seguidamente algunos proyectos de convivencia de ámbito comunitario.

Se puede definir un proyecto de convivencia como la planificación de acciones concretas accesibles y evaluables, a corto, medio o largo plazo, en el contexto de uno o varios grupos que tienen como finalidad la mejora de los valores derivados de la cultura de la paz a través de la mejora de la convivencia. Estos proyectos cuentan con varios elementos organizados estratégicamente formando un paradigma innovador.

Los Protocolos de convivencia:

Si entendemos principalmente por *protocolo* una serie de instrucciones o pasos que rigen un reglamento de actuación ante una circunstancia que se quiere realizar, en la aplicación del término al ámbito de los *protocolos de convivencia*, serían los pasos a dar o las actuaciones a realizar por ejemplo para resolver conflictos en un centro escolar, para actuar en caso de violencia escolar o doméstica, en caso de acoso o maltrato infantil, etc.

Los protocolos que siguen principalmente son de actuación, de gestión del conflicto, de solicitud de intervención, de asistencia, de prevención, detección e intervención.

4.4.2. Desarrollo normativo, premios y buenas prácticas de convivencia

Existe una normativa que legisla las acciones y protocolos que se han de dar para favorecer la mejora de la convivencia en los centros educativos y la aplicación de protocolos para la resolución pacífica de conflictos, tal y como piden las leyes educativas y en concreto la LOMCE en sus fines y objetivos de todas las enseñanzas.

Dicha normativa se legisla tanto a nivel Estatal, como de comunidades y ciudades autónomas.

A nivel de Estado

Entre los elementos que se regulan mayoritariamente en el desarrollo normativo a nivel Estatal se encuentran:

- Los aspectos de tipo general
- Los procedimientos sancionadores
- Los observatorios para la convivencia
- Los tratamientos del acoso escolar
- El fomento de la convivencia
- Los derechos, libertades e integración
- Las normas de convivencia
- Los derechos y deberes del alumnado

A nivel de Comunidades Autónomas

Entre la normativa comunitaria referida a la mejora de la convivencia, destaca la publicada en Andalucía, Castilla y León y la Comunidad Valenciana por el número importante de las mismas, la cual en muchos de los casos, se ha ido actualizando año tras año sobre los mismos tópicos. Lo que muestra el interés por superar la conflictividad y violencia escolar y mejorar la convivencia en los centros. Hay otras Comunidades con normativa específica más escasa o prácticamente nula.

Los aspectos principales vinculados a la convivencia que se recogen en las normativas a nivel de comunidades autónomas tiene que ver con:

- Protocolos y medidas de prevención, actuación y promoción de la convivencia
- Espacios de promoción de la paz y la convivencia
- Modelos de protocolo para la prevención del acoso

- El maltrato Infantil y el régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa
- Gabinetes de asesoramiento y comisiones docentes sobre la convivencia escolar
- La asistencia jurídica al personal docente
- Resoluciones de declaración de desamparo de menores en los centros educativos
- Procedimientos de coordinación para la atención a menores víctimas de malos tratos
- Planes de cultura de la paz, no violencia y resolución pacífica de conflictos y supervisión de los mismos
- La organización de mesas de madres y padres de alumnado
- Los observatorios de convivencia
- El comisionado o coordinador o delegado para la convivencia escolar en los centros educativos
- La calidad de la convivencia en los centros docentes
- El Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar
- Los indicadores informes convivencia escolar
- Las medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia
- El fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos

De igual forma recogemos las convocatorias de premios ligados a buenas prácticas en materia de convivencia por comunidades autónomas. De la Comunidad Valenciana es de la que más convocatorias y referencias se presentan, dada su constante declaración pública a quienes destacan en sus buenas prácticas según las convocatorias. Merecen reconocimiento positivo por el esfuerzo realizado en este sentido las comunidades de Castilla y León, Aragón, Cataluña y el País Vasco, entre otras.

4.4.3 Algunos estudios, informes, guías y manuales de convivencia

Algunos estudios e informes internacionales, nacionales y autonómicos que explican la relación entre la educación como derecho y las situaciones conflictivas que atentan contra la paz y la convivencia escolar es el objeto a destacar en este apartado.

De igual forma, y como referentes y recursos válidos, también se valoran algunas guías y manuales que trabajan la mejora de la convivencia en ámbitos escolares desde diferentes perspectivas.

Estudios e Informes

Los *estudios e informes* se refieren a la situación de la convivencia democrática en varias enseñanzas, principalmente en la ESO, a partir de las aportaciones de los Observatorios de la convivencia, que con la recogida de informaciones, realizan importantes valoraciones para favorecer e informar sobre la convivencia democrática, el fomento de la disciplina, el éxito escolar y la prevención de conflictos escolares. Y todo ello con la valiosa colaboración entre administraciones y por los convenios establecidos entre instituciones públicas y privadas.



Imagen 23: Estudios, informes, guías y manuales para la mejora de la convivencia.
Fuente: Elaboración propia

Guías y manuales

Las guías y manuales referidas a la convivencia pretenden orientar su promoción, la atención al alumnado con más riesgos y limitado, la detección del maltrato infantil, el fomento de la ayuda entre iguales, etc., a través de la cooperación de expertos, de los materiales y recursos que proponen, de las propias familias y los centros socioeducativos.

4.4.4. Observatorios, portales y servicios como recursos para la mejora de la convivencia escolar

Los Observatorios de convivencia escolar son organismos colegiados con carácter consultivo que dependen de las Administraciones bien sea la Estatal, o la de las comunidades autónomas. Las finalidades tienen que ver con diagnosticar la calidad de la convivencia escolar y las situaciones disruptivas que la problematizan; promover estudios e investigaciones y realizar los informes correspondientes; tomar medidas y generar ayudas que favorezcan la prevención y erradiquen la conflictividad escolar; coordinar a las instituciones y organismos públicos y privados afectados por esta realidad; etc. Se reúnen periódicamente para analizar la situación y tomar las decisiones correspondientes.

Existe un instrumento de autodiagnóstico¹⁹ de la convivencia escolar que el Observatorio Estatal ofrece y que está bajo la coordinación técnica de la Unidad de Psicología Preventiva²⁰ de la Universidad Complutense. La herramienta favorece el autodiagnóstico en materia de convivencia a los centros educativos en las enseñanzas que cada centro decida.

La recogida de datos en cada centro permite la comparación con los obtenidos en el Estudio Estatal de la Convivencia y con otros momentos donde se haya realizado la autoevaluación y así percibir la evolución del centro en esta materia. Un delegado en los centros que lo utilicen facilitará la ejecución y especialización en el mismo.

Observatorios de convivencia internacionales

Veremos en primer lugar referencias a Observatorios Internacionales, para seguir con el Estatal y los propios de las comunidades autónomas que los tienen.

*The International Observatory of Violence in School*²¹ (IOVS). Realiza investigaciones internacionales sobre la violencia en la escuela, organiza congresos²², ofrece la posibilidad de ser miembro, exhibe noticias vinculada al tema y ofrece artículos e investigaciones valiosas del Observatorio Internacional.

El *Observatorio Internacional de la Violencia Escolar* es una ONG autónoma, que informa a los medios, políticos, docentes e interesados, de

¹⁹ Cfr. http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index.php

²⁰ Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense: María José Díaz-Aguado, Dirección; Rosario Martínez Arias, Metodología; Javier Martín, Ejecución Técnica.

²¹ Cfr. Observatorio internacional de Violencia Escolar <http://www.ijvs.org/5-6296-El-Observatorio-Internacional-de-Violencia-Escolar-OIVE.php>

²² Como el 6º Congreso que organizaron en mayo de 2015 en Lima (Perú).

las investigaciones realizadas sobre la temática. Para ello, organiza Congresos, elabora publicaciones para promover y difundir estudios sobre la violencia escolar, participa en evaluaciones y análisis científicos de estudios y difunde los resultados, evalúa el impacto de los programas de intervención y las actuaciones desarrolladas, colabora en la formación inicial y permanente del profesorado, alumnado, investigadores e interesados sobre la violencia escolar.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

A nivel estatal la referencia base es el *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*²³. Se crea en 2007 a través del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero²⁴. Es el Órgano colegiado de la Administración General del Estado, para favorecer la construcción de la convivencia escolar. Obtiene información sobre los organismos públicos y privados, involucrados en la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos. Analiza realidades, realiza valoraciones y plantea ayudas para favorecer la cultura de paz. El ministro de Educación está al frente del Organismo del que forman parte varias instituciones vinculadas a los fines de la mejora de la convivencia escolar.

4.4.5. Otros recursos web y enlaces de interés

En este apartado se indican recursos web de importancia y enlaces de interés relacionados con la convivencia en ámbitos educativos: recursos web, materiales, enlaces, juegos, orientaciones, aulas, aplicación informática, modelos, plantillas, etc., afloran de entre la gran cantidad de los que existen (*Ver Anexo V*)²⁵.

²³ Cfr. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/observatorio-estatal-convivencia-escolar.html> (Consulta: 02-03-2015)

²⁴ REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf> (Consulta: 02-03-2015)

²⁵ El apartado de blogs de convivencia, campañas a favor de la convivencia y la ciberconvivencia, música, cine, redes sociales y convivencia, por su extensión no se incluyen en este informe.

CAPITULO II: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

“Convivir es comunicarse. Comunicarse es convivir”

(Rosa M^a de Castro H.)

1 Introducción

En este apartado pretendemos ver la evolución que el lenguaje, la lengua ha sufrido gracias a las distintas investigaciones que sobre su adquisición y uso se han realizado, tanto en la Lengua materna (L1) como en las segundas lenguas (L2). Aunque para este estudio nos hemos centrado en la L1, en algunas ocasiones hemos de referirnos a las segundas lenguas, dado que muchos de los cambios en un tema como el que nos ocupa, vinieron a partir de estas.

Brevemente nos referiremos a las teorías lingüísticas que sustentan estas transformaciones en las que aparece la competencia comunicativa, la cual podemos definir *como el conocimiento de cómo usar la lengua de forma apropiada en las diversas situaciones sociales que se le presentan al ser humano*. Revisaremos el concepto de *enfoque comunicativo*, una nueva concepción que se tiene en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, así como en los diferentes contenidos relacionados con él: actos de habla, habilidades y competencias lingüísticas, además de los usos pragmáticos: ¿cómo usamos el lenguaje, las personas? Lo que nos llevará a ver por qué hemos relacionado estos contenidos con la mejora de la convivencia, en relación a la prevención y/o resolución de conflictos.

2. El concepto de lengua en la historia. Teorías lingüísticas

Son muchos los autores que han tratado de explicar el término de *lenguaje*, pero todos coinciden en que es un sistema de expresión que usan los seres humanos para comunicarse, a la vez que de representación de esa realidad en la que se hallan inmersos; asentado en un conjunto de unidades y reglas, cuyo uso conlleva un modo concreto de comportamiento.

Definimos comunicación como el intercambio de información que se da entre los individuos, en una sociedad determinada, en la que las relaciones entre éstos, pueden ser positivas o en ocasiones negativas, surgen conflictos que pensamos que se pueden prevenir o solucionar si sabemos usar apropiadamente el lenguaje.

Ahora bien, como sugiere Escandell (1996) caracterizar la comunicación humana simplemente como una *transmisión de información*, es insuficiente, ya que no siempre es esta, nuestra última finalidad comunicativa, sino que con ella, también interrogamos, exigimos, ordenamos, insultamos, herimos, agredimos, damos las gracias... Por lo tanto la comunicación tiene muchísimos propósitos.

En estas dos definiciones están los términos claves que hicieron que nos planteáramos crear el Programa MCCC (lenguaje, uso, comportamiento, comunicación, sociedad, relaciones positivas o negativas). Ya que las

personas a través del uso que hacemos del lenguaje, mostramos distintas formas de comportamiento, que expresamos cuando nos comunicamos con los demás.

Por ello pensamos que es muy importante el saber desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, cómo deben de usar el lenguaje en las distintas situaciones que se le presentan, para tener una buena convivencia entre unos y otros.

Tratar de resumir la evolución de la competencia comunicativa en unas pocas líneas es algo difícil, dada la importancia y complejidad de esta teoría, pero es relevante centrarnos en algunos aspectos esenciales que deben ser destacados.

El concepto de lengua a lo largo del tiempo ha pasado por diferentes perspectivas, según Bordón (2006) dos son los modelos básicos con los que hemos trabajado la lengua: formal y funcional. El primero se ha centrado más en los rasgos formales de esta, el segundo en el uso de la lengua, solo la aprenderemos si la utilizamos.

Por ello, la lengua para los humanos es el medio del que nos servimos para nuestro propio conocimiento y el del mundo que nos rodea y a la vez con el que recogemos y desplegamos influencias. Por lo tanto un instrumento que nos ayuda a comunicarnos con nosotros mismos y con el entorno, de ahí, la importancia que tiene cuando establecemos relaciones con los demás miembros de la comunidad. Todos somos capaces de inferir nuevas informaciones a partir de otras ya existentes y además lo hacemos con una intencionalidad, para que se nos entienda.

Revisando momentos concretos que han marcado cómo se nos ha enseñado la lengua, tenemos que el latín y griego se aprendieron de manera funcional, interesaba el aprendizaje del idioma para su uso, aunque será en el siglo XIX cuando lo que interese sea que se estudie su gramática.

Un idioma se aprende estudiando sus elementos y sus normas, por tanto se enseña su vocabulario, cómo se pronuncia y se escribe, su ortografía, y gramática, las clases de palabras y cómo se combinan éstas para formar oraciones (Mendoza y Cantero, 2003). Con lo cual se deja de lado el contexto comunicativo, esencial para la convivencia entre todos.

Este enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua contemplaba, que el lenguaje oral y el lenguaje escrito eran dos formas complementarias del mismo código. Mediante el segundo se corrige el primero, dándole más valor a la instrucción del escrito, (Mendoza y Cantero, 2003) cuando quizá la forma que más utilizamos en los contactos que mantenemos con las personas en el día a día sea el lenguaje oral.

No será hasta el siglo XX en el que el lingüista Saussure (1857-1913) piense que su objeto de estudio debe ser la lengua oral. Es en este momento cuando se le concede el rango de ciencia a esta disciplina, aunque

se prima la importancia de la lengua como sistema de elementos que están interrelacionados, cuyo valor está en el concepto de oposición de unos frente a otros. Surgiendo, por tanto, las famosas dicotomías que se han utilizado y a las que se sigue recurriendo, para trabajar desde un punto de vista didáctico la lengua.

Un paso más será aportado por Chomsky (1995), que subraya la importancia de los aspectos cognitivos en la adquisición de la lengua, en su obra: *Programa minimista*, concluye que para que el conocimiento sea significativo, pueda integrarlo el aprendiz en su estructura cognitiva, debe ser capaz de relacionar todo lo que sabe.

Otras corrientes de la lingüística moderna, como el análisis del discurso y la conversación, la lingüística textual, la psicolingüística, la pragmática lingüística han ayudado a ese cambio en la nueva concepción de la lengua como algo funcional, con la que se busca formar hablantes y escritores competentes y eficaces, que sepan comunicarse, relacionarse en la sociedad que les ha tocado vivir. Por lo tanto como señala Mendoza (2006) "la lengua es una "actividad" que debe hacerse, un instrumento que se debe aprender a usar con propiedad y adecuación" (p. 16).

Cuántas veces usamos esta para informar, preguntar, convencer a las personas o bien para herirlas, molestarlas...

Como conclusión destacar que los alumnos aprenden a convivir conviviendo, y en esa convivencia la lengua, el lenguaje es un elemento funcional de aprendizaje importantísimo, que les ayudará a ser capaces de solventar cualquier situación positiva o negativa que se dé en sus relaciones. Comunicación y convivencia son dos términos que se implican mutuamente: para convivir hemos de comunicarnos, necesitamos comunicarnos cuando convivimos.

2.1. Teorías lingüísticas

Una vez revisado de forma breve el concepto de lengua en su evolución en el tiempo, pensamos que no menos importante es, ver cómo han contribuido las diferentes teorías lingüísticas hasta llegar al concepto de competencia comunicativa, a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y por consiguiente las relaciones que podemos establecer con el tema de convivencia entre las personas, fue Hymes (1996) quien decía que la competencia comunicativa necesita de la práctica social y de las experiencias de unos y otros.

Las personas desde edades muy tempranas nos vamos dando cuenta con quién podemos hablar, dónde, cuándo, de qué, para qué, qué forma elegimos, esto es desde bien pequeños no sólo construimos frases con palabras, o bien las pronunciamos, leemos o escribimos, sino que utilizamos diferentes variedades de estilo, lo hacemos con propiedad y tenemos en

cuenta a nuestros interlocutores. De lo que se deduce que, si las lenguas cambian, las diferentes teorías lingüísticas han asumido y estudiado esos cambios. Por ello queremos exponer algunas de estas teorías, las más relevantes hasta llegar a la competencia comunicativa, aunque ya hemos venido viendo algunos aspectos básicos en el planteamiento que hemos hecho del concepto de lengua.

La RAE en 1906 definía la gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente” Tenía en cuenta que lo más importante en la enseñanza de las lenguas estaba en el valor que le otorgaba a “el oficio de las palabras, la manera de construir oraciones con estas, el pronunciarlas y escribirlas”.

Alonso y Ureña señalan en su Gramática castellana (1972) que:

(...) la finalidad de esta enseñanza es que el alumno aprenda a hablar y a escribir su propia lengua con corrección, con fidelidad al pensamiento y con eficacia. Es claro que una enseñanza que procure al escolar tal dominio de la propia expresión lo adiestra también a interpretar el habla o el escrito ajenos. (p.18)

Como podemos ver no está tan lejano en el tiempo, el objetivo que se perseguía con nuestros alumnos que fueran capaces de hablar, escribir, leer y escuchar en su lengua materna. Habilidades que hemos tenido en cuenta en la creación del programa y que creemos básicos para trabajar la convivencia entre iguales, la prevención y/o resolución de conflictos.

El siguiente momento lingüístico es el estructuralismo, iniciado por Saussure y desarrollado por sus seguidores se entendió y por lo tanto se llevó a nuestras escuelas trabajando la lengua sólo desde el punto de vista de la Morfología y la Sintaxis, enfocándola desde su valor científico, teórico dejando de lado su valor comunicativo.

El resultado de todo esto, es que esta forma de enseñar la lengua no fue la más apropiada para usarla.

Será Chomsky (1965) con los conceptos de *competencia* y *actuación* quien dará un paso más en la evolución histórica de las teorías lingüísticas que venimos viendo. Así la adquisición de una lengua se lleva a cabo porque las personas tenemos una gramática universal con lo cual, para él adquirir una lengua es descubrir las reglas que conforman esta gramática y poder entender y producir los infinitos mensajes que se pueden generar con ésta. Por lo tanto cada hablante tiene una gramática interiorizada de su lengua que constituye la *competencia*, con ella es capaz de generar las diferentes secuencias reales que constituyen la *actuación*. La competencia lingüística está formada por el conjunto de reglas con las que los individuos son capaces de entender y producir cada una de las oraciones que pueden construir en su propia lengua. El concepto de actuación tiene que ver con el uso real de la lengua. De ahí que los hablantes deben formar oraciones que sean aceptables.

Hymes (1971) dará un paso más, está de acuerdo con el concepto explicado por Chomsky de competencia, pero le añade una dimensión socio-

cultural que completa su definición, surgiendo así el concepto de competencia comunicativa.

Éste, parte de la idea de que si la teoría lingüística tiene que estar integrada en otra, en sentido más amplio denominada Teoría de la Comunicación, es preciso tomar en cuenta otros componentes que no sólo los de competencia y actuación. Así Hymes (1971) dirá que "algo posible dentro de un sistema formal es gramatical, cultural y, según la ocasión comunicativo" (p. 284).

Pensemos por un momento cuánto daño puede hacer unas palabras o bien animar a alguien, dependiendo de cómo se usen. Y culturalmente cómo podemos molestar a las personas, cuando desconocemos el valor que para cada sociedad, pueden tener éstas, (conocimiento psicológico). El conocimiento sociocultural o la importancia del contexto, también nos completa los elementos que actualmente un hablante tiene en cuenta para usar la lengua, una misma expresión cambia de significado según se utilice en un contexto o bien otro.

Resumiendo las ideas de este autor las reglas de la gramática no servirían para nada, si no se piensa en unas reglas de uso.

Quizá, es en este momento, cuando por primera vez aparece el concepto de competencia comunicativa.

Widdowson (1989) retoma esta idea de forma muy similar a la de Hymes, entiende la competencia comunicativa como el conocimiento de las reglas de uso en contextos sociales. Para él, tanto la competencia gramatical como la comunicativa configuran la competencia del hablante. Por ello los alumnos deben enfrentarse a diferentes situaciones discursivas de tal forma que en el mismo proceso de aprendizaje, adquieran la utilización de la lengua. Por lo tanto, la aportación de este autor al modelo de lengua que plantea, está en que la competencia comunicativa es uso y no sólo es el sistema, las estructuras o las reglas. Los hablantes pueden saber muchísima gramática, pero no saber usar la lengua adecuadamente.

Canale y Swain (1980) nos hablan de un modelo de competencia comunicativa que se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar ese conocimiento cuando se interviene en una comunicación concreta.

Será Bachman (2000) quien concretará aún más este término de competencia comunicativa en la que incluye un *conocimiento* puramente *gramatical* formado por los planos o niveles: léxico, morfológico, sintáctico y fonológico, además del conocimiento ortográfico. Más un *conocimiento textual*, en la que la propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación serán básicas en el desarrollo de la lengua oral y escrita, al que sumaremos un *conocimiento pragmático* (uso real de la lengua) con él, se puede interpretar cualquier texto o discurso, relacionándolo con las

intenciones de sus hablantes y el contexto (conocimiento sociolingüístico: con sus variedades dialectales y sociales, los diferentes registros o las referencias culturales) en el que se usa. Esas intenciones responden a una serie de funciones de uso de la lengua, con que las personas somos capaces, por un lado de expresar o intercambiar informaciones de todo tipo, que se explicitan en actos de habla: descripciones, clasificaciones o expresiones de agrado o desagrado, Bachman llamará a estas en concreto *funciones ideales*.

Asimismo, están las *funciones manipulativas: instrumentales, reguladoras e interpersonales*. Influyen sobre el medio en el que nos movemos, al hacer que otros hagan algo (mandando, advirtiendo, pidiendo o sugiriendo), controlando lo que otros hacen o por último las que nos permiten relacionarlos con los demás (saludar, despedirse, disculparse, enfadarse). Por ello nos damos cuenta que la lengua es el vehículo que sirve para cualquier tipo de aprendizaje, así como es una herramienta muy poderosa para crear, prevenir o solucionar cualquier problema. De ahí la importancia que le damos a estas funciones en las relaciones que mantenemos los seres humanos unos con otros y de nuevo el porqué de la creación del programa MCCC.

No sólo Bachman nos hablará de estas funciones, a ellas se añadirá otras no menos relevantes como las heurísticas o las imaginativas en las que usamos la lengua como conocimiento y también experimentamos con ella, somos creativos. Muchas de las actividades propuestas han tenido en cuenta estos aspectos.

En el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) aludirá al concepto de competencia comunicativa, partiendo del principio fundamental de que comunicar es una necesidad para todas las personas, lo mismo que nuestro aprendizaje dura toda la vida, siempre estamos aprendiendo cosas nuevas.

3 Competencia comunicativa

Hymes (1995) señala que las personas deben emplear una serie de conocimientos y habilidades que les ayuden a desenvolverse en sus relaciones con los otros, para poder comunicarse mediante el lenguaje.

La forma de comunicarse de los hablantes debe ser adecuada a varios elementos: los interlocutores entre los que se produce esa comunicación, el medio en el que se da, ha de tener un fin último, compartido o no por los participantes, con un grado o no de formalidad, con unas normas o no de interpretación e interacción y con distintos tipos de actos lingüísticos.

De aquí, surge el concepto de competencia comunicativa que vamos a desentrañar.

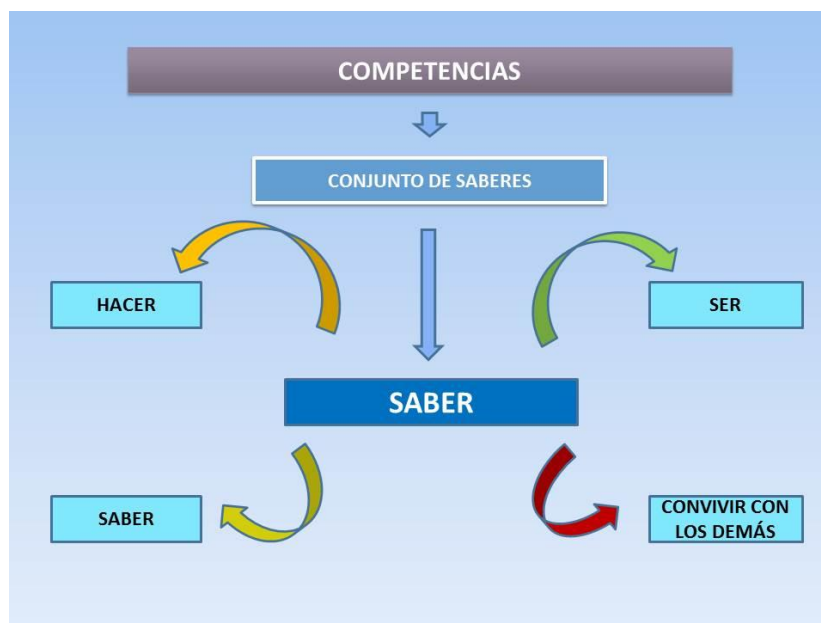
3.1 La definición de competencia comunicativa

Son varias las formas que tenemos para definir la competencia comunicativa (CC) y tiene que ver con la forma en que se entiende el término competencia. Veamos el de algunos autores:

“La competencia comunicativa es aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar” (J.J. Gumperz: “Preface & Introduction”, 1972).

Siguiendo a Escandell et al. (2009, Cap. 1) “es la suma de las competencias pragmática y sociolingüística” Esta concepción no implica necesariamente un valor funcionalista de la lengua, siendo esta un medio de comunicación únicamente.

En segundo lugar otros autores la definen como una macrocompetencia, Hymes (1971), Canale y Swain (1996), lo hacen desde una perspectiva funcionalista en la que la lengua es un instrumento de comunicación, así como sus propiedades. Esta está formada por varias subcompetencias que luego veremos y explicaremos. Para esta concepción, la comunicación tiene que ser el objeto de estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua.



*Imagen 24: Competencias como conjunto de saberes.
Fuente: Adaptado de Quiroga (2015)²⁶*

Por lo tanto, la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas) que el hablante/oyente/escritor/ lector deberá poner en juego, para comprender y producir discursos válidos y adecuados a la situación y contexto de comunicación y al grado de formalidad requerida en cada momento.

Esta definición es para nosotros relevante, con ella damos un paso más en la elaboración del Programa MCCC, al incluir los diferentes tipos de habilidades.

Así la competencia comunicativa no sólo es competencia lingüística (conocimientos lingüísticos y no lingüísticos) sino también habilidades y/o destrezas (estrategias), según las situaciones de comunicación en que se den éstas. Señala Cenoz (2002) que no se puede hablar en términos de sumar estos conocimientos solamente cuantitativamente, sino cualitativamente, cómo se usen. Establece una serie de diferencias entre la competencia comunicativa (CC) y la competencia lingüística (CL).con las que podemos resumir todo lo visto.



²⁶ <http://docenciavirtualpormargaritaquirogac.blogspot.com.es>

Imagen 25: Competencia comunicativa: interacción entre competencia lingüística con habilidades y estrategias. Fuente: Elaboración propia

1. La CC tiene un carácter dinámico, la CL, estático, por ser innata a los seres humanos; en cambio en la CC se negocian los significados entre los participantes de la comunicación.
2. Savignon (1983) subraya que la CC tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal.
3. La CC posee un carácter relativo, cada hablante presenta diferentes estadios de competencia.
4. La CC tiene una base social, donde el contexto es básico para que se desarrolle la comunicación.

Pero a pesar de estas diferencias, cada estudio se ha acercado más a una u otra competencia, según los aspectos en los que le ha interesado centrarse para llevarlos a la práctica.

3.2 Los componentes de la competencia comunicativa

Como venimos viendo en la definición del término, han sido muchos los autores, que consideran que este concepto no sólo debe vincularse a la competencia lingüística, a la que realmente incluye, sino que hemos considerado importante; también precisar las diversas dimensiones o componentes de la competencia comunicativa, para poder concretar aún más los contenidos del marco teórico, que venimos exponiendo y entender por qué se tuvieron en cuenta en la elaboración del Programa MCCC.

Así, el primer modelo que apareció en los años 80 fue el trabajado por Canale y Swain, con él pretendían demostrar qué era ser competente en la adquisición de una segunda lengua. Tres son los componentes que forman la competencia comunicativa.



*Imagen 26: Competencia comunicativa.
Fuente: Adaptado de Canale y Swain (1980)*

Canale (1983) revisa su estudio completando la competencia sociolingüística y añade otra subcompetencia más:

Competencia gramatical consiste en el dominio del código lingüístico. Es el conjunto de conocimientos y habilidades para reconocer y producir estructuras gramaticalmente correctas.

Competencia sociolingüística es la capacidad de adecuarse al contexto, en el que no basta con el significado literal de un enunciado/s sino que es relevante el poder interpretar la función o funciones que aparecen en el contexto en que se dan.

Competencia discursiva capacidad de plasmar enunciados coherentes y bien cohesionados, lo que facilita la interpretación de cualquier texto oral o escrito.

Competencia estratégica es la capacidad de resolver problemas comunicativos, mediante el dominio de estrategias verbales y no verbales que pueden compensar los fallos en la comunicación.

Algunos autores se dieron cuenta que esta primera clasificación era quizá un poco simplista, pensando en que las definiciones no estaban completas, dada la complejidad de cualquier proceso comunicativo así:

Van Ek (1984) crea la definición de competencia comunicativa distinguiendo seis tipos de subcompetencias, a las cuatro trabajadas por Canale: lingüística o gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica suma la *competencia social* y la *competencia sociocultural*.

La *competencia social* es la facultad para mantener buenas relaciones con otras personas. Mientras que la *sociocultural* alude al dominio del marco de referencia propio del hablante natural, diferente del que aprende la lengua. (En relación a la adquisición de las segundas lenguas).

Bachman (1990) también agrega nuevas subcompetencias:

Competencia organizativa constituida por una competencia gramatical, más una competencia textual (de cohesión y organización retórica).

Competencia pragmática compuesta por una competencia ilocutiva en las que incluye diferentes tipos de funciones, ya vistas anteriormente, más una *competencia sociolingüística* (variedades dialectales, registros, enunciados naturales que produciría un nativo y referencias culturales)

Competencia estratégica, para (Bachman y Palmer, 1996) a diferencia de los anteriores no sólo consiste en una serie de estrategias que rectifican fallos en la comunicación, sino que mediante ellas el hablante decide qué se va a hacer, con qué y cómo valora y planifica cómo utilizar la comunicación: oral y escrita.

La aportación de este modelo sobre todo ha estado en el tema de la evaluación de las segundas lenguas.

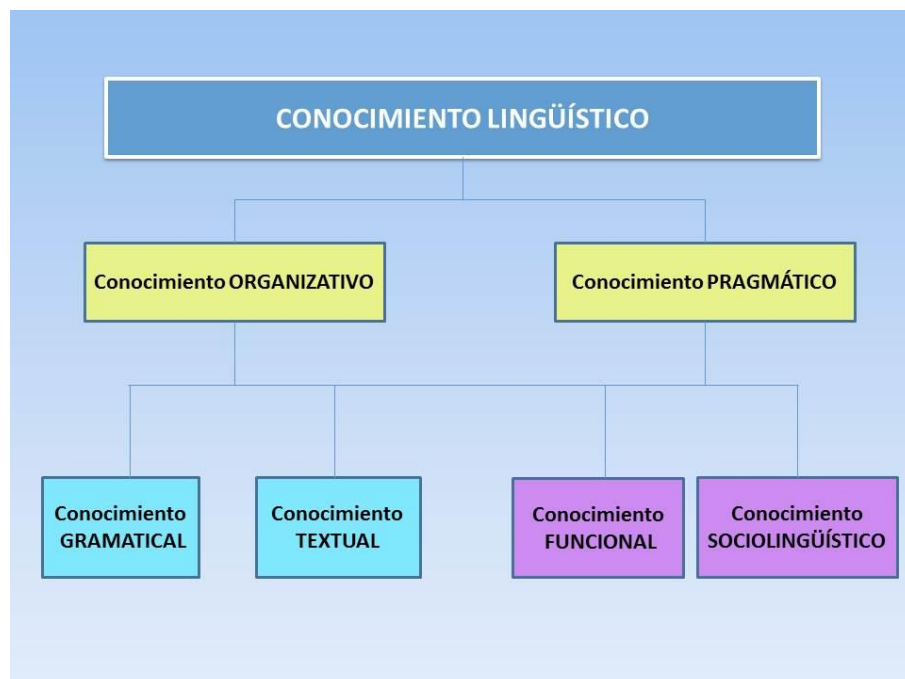


Imagen 27: Conocimiento lingüístico de la competencia comunicativa. Fuente: Adaptado de Bachman y Palmer (1996) y Bordón (2006, p.36).

El Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en tres componentes:

Componente sociolingüístico; se centra en los aspectos socioculturales o convenciones del uso del lenguaje.

Componente lingüístico; formado por los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos así como las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema.

Componente pragmático; se refiere a la interacción que realizamos los hablantes a través del lenguaje, así como a todos los aspectos que apoyan la comunicación.

En resumen, el concepto de competencia comunicativa y sus componentes o subcompetencias que la forman, es un término que tiene varias lecturas, sobre todo desde el punto de vista práctico, y en muchas ocasiones se hace de él una interpretación demasiado simple. Según Widdowson (1998):

...Se trata de un concepto complejo y todavía inestable, que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzará a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. (p. 5)

Teóricos posteriores construyen la noción de competencia comunicativa con algunos componentes más. Es el caso de Lomas (2014), que incluye *competencia semiológica y mediática*, o *hipertextual*, centrada en los conocimientos y destrezas en el uso y en la interpretación crítica de los lenguajes y de los mensajes audiovisuales y multimedia. Y *competencia literaria* que incluye conocimientos hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria como se aprecia en la imagen.



Imagen 28: Competencia comunicativa. Fuente: Adaptado de Lomas (2014)

Con la revisión de estos modelos hemos visto que tanto la *competencia discursiva*, como la *pragmática* han adquirido gran importancia dentro de los estudios, que se vienen haciendo en la adquisición y enseñanza de las lenguas y que nosotros en el Programa MCCC hemos tenido muy en cuenta.

Así, la *competencia discursiva* la hemos trabajado en la secuenciación de los diferentes tipos de textos (la información que nos proporcionan y cómo se cohesionan ésta).y con cada una, de las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), mientras que la *competencia pragmática* ha aparecido en las estructuras específicas y funciones que éstas tienen en los distintos actos de habla, de cualquier situación comunicativa.

La *competencia sociolingüística*, se ha desarrollado para adecuar la información al contexto y la *competencia estratégica* al ponerla en práctica, en la prevención o solución de momentos conflictivos o de intimidación.

Y por último, la *lingüística*, ya que sin el código de la lengua no podríamos expresar los distintos comportamientos, constituyendo la materia básica de las otras competencias.

4 El enfoque comunicativo

¿Por qué un enfoque comunicativo? La respuesta a esta pregunta viene a partir del concepto de competencia comunicativa, ya que para desarrollar procesos comunicativos adecuados, se necesita un marco metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Será en los años 90 cuando entre definitivamente en la escuela. Se conoce con diversos nombres: *enseñanza comunicativa de la lengua*, *enfoque nocional-funcional*, *enfoque funcional* o *enfoque comunicativo*. Con él, lo que se pretende es que el alumno se desenvuelva en una comunicación oral y escrita real, para ello se emplean materiales auténticos y las actividades que se proponen imitan situaciones reales fuera del aula.

Como se recoge en CVC en el diccionario de términos clave de ELE (2009) la comunicación para este enfoque es un proceso en el que los participantes interactúan y aprenden a utilizar unos conocimientos con los que negocian significados en situaciones concretas. La lengua es un medio que se usa para alcanzar una meta final, nunca es un fin en sí misma.

Actualmente, este enfoque es el más aceptado y adoptado por los profesionales que se dedican a la enseñanza de las lenguas, tanto la materna como las segundas lenguas. Ya que como afirman Richards y Rodgers (2009) "los practicantes de diferentes tendencias educativas se pueden identificar con él, y por tanto, interpretarlo de diferentes maneras" (p.157).

Efectivamente, el objetivo último del enfoque comunicativo sería desarrollar la competencia comunicativa, mediante el uso de la lengua entendida ésta como comunicación. Serán Finocchiaro y Brumfit (1983) y más tarde Richards y Rodgers (2009) quienes dejaron sentadas las características básicas del enfoque comunicativo, al compararlo con el Método Audiolingüístico, en los estudios que realizaron sobre la enseñanza de las segundas lenguas. A partir de estos, hemos elegido algunas, las que nos han parecido más relevantes, con respecto a la creación de nuestro Programa, en el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos, y la mejora de la convivencia.

Características del enfoque comunicativo:

- Se centra en el significado
- Los elementos de la lengua deben presentarse siempre en un contexto
- Aprender lengua significa aprender a comunicarse
- La comunicación debe ser efectiva.
- Los recursos dependerán del interés, edad...de los alumnos.
- Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio

- El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
- Se persigue la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada)
- La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
- Los profesores ayudan a sus alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
- El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto. (pp. 156-157)

Revisando estas características, el enfoque comunicativo tiene una base teórica de gran valor, ya que trabaja la lengua como un sistema que expresa el significado. Su estructura por tanto ha de centrarse en unos usos comunicativos y funcionales, siendo la principal función de la lengua la interacción y la comunicación entre sus participantes, tal y como las utilizamos en los diferentes discursos (Richard y Rodgers, 2009).

4.1 Principios básicos del enfoque comunicativo

Revisada la definición del enfoque comunicativo, queremos analizar cuáles son los principios fundamentales que lo sustentan, Little Wood (1998) nombra dos principios:

4.1.1. Principio de tarea

Se basa en la elección de las actividades, las cuales han de tener sentido para el alumnado, que le sirvan para conseguir algo, que tengan un fin último. Esto favorecerá el aprendizaje de los estudiantes a medio y largo plazo. También, tiene unas claras implicaciones como son que el profesor es mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, al estar la enseñanza centrada en estos últimos. Por ello se les otorga un papel protagonista con respecto a su propio aprendizaje. De ahí que se busca que el currículo mantenga un equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica.

Son varios los autores que han definido el concepto de tarea. Una de las más aceptadas es la de Skehan, (1996):

Las tareas son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real. Así pues la instrucción basada en tareas tiene una visión muy favorable de la enseñanza comunicativa de la lengua. (p.30)

Por tanto el valor que tiene una tarea “es que exige a los estudiantes negociar un significado y participar en una comunicación natural y dotada de sentido” (Richards y Rodgers, 2009, p. 220), para que se produzca un buen aprendizaje de la lengua.

Las ideas clave de la enseñanza basada en tareas son resumidas por Feez (1998, p.17) de la siguiente forma:

- a. Se da preferencia al proceso en lugar de al producto.
- b. Son elementos básicos unas actividades y tareas con sentido que se centren en la comunicación y el significado
- c. Los alumnos pueden aprender la lengua mediante su interacción comunicativa y con sentido mientras participan en actividades y tareas.
- d. Las actividades y tareas pueden ser: las que probablemente tengan que realizar los alumnos en la vida real; las que posean una finalidad pedagógica concreta para el aula
- e. Están secuenciadas según su dificultad
- f. La dificultad de éstas depende de varios elementos: la experiencia inicial de los alumnos, la complejidad de la tarea, el lenguaje para llevarla a cabo y los apoyos de que puedan disponer.

En el diseño de nuestro Programa, la manera de tener en cuenta estas ideas fue proponer actividades y tareas que no buscaban tanto la corrección del producto final, como el desarrollo de un proceso de aprendizaje para la mejora de la competencia comunicativa y de la convivencia, la prevención o resolución de conflictos. Con ellas nos propusimos la reflexión de lo que se puede hacer ante situaciones de intimidación; es decir se analiza el significado último de las acciones, además de que los chicos interaccionen, dependiendo de los agrupamientos, que se comuniquen, mostrando situaciones reales a las que enfrentarse, graduando la dificultad de las mismas. En dichas situaciones, el uso de las variedades lingüísticas en las diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) fue muy importante.

4.1.2. Principio de significado

La lengua que tiene sentido para el estudiante consolida y favorece el proceso de aprendizaje. Por eso las actividades se eligen teniendo en cuenta que sean reales para los participantes. De ahí que el enfoque comunicativo se interesa por la vida cotidiana y considera que se debe trabajar de forma equilibrada las cuatro habilidades lingüísticas, dándoles el mismo valor. Sabemos por experiencia que esto no ha sido así, nos hemos ocupado más de la lectura y escritura, por la complejidad que éstas comportan y se han

dejado un poco de lado la escucha y habla, por adquirirse de forma natural, pensando que su instrucción era más fácil o no había que enseñarlas. Desde nuestro punto de vista, esta perspectiva es un error

Si hacemos un poco de historia en cuanto al concepto del *significado*, este se ha ido modificando según han ido evolucionando los estudios lingüísticos. Reyes (1995) inicialmente nos habla de tres tipos de significado básicos, dejándolos, a veces, solamente en dos al incluir el referencial e intencional en el significado del hablante:

Significado lingüístico o convencional o de la oración; es el significado compartido por toda la comunidad y que podemos encontrar en los diccionarios, lo estudia la semántica.

Significado referencial; es aquel que nos permite entender la realidad, por eso son muy importantes las circunstancias en que se realiza. Cuándo, cómo, quién o por qué.

Significado intencional o significado del hablante; es el significado completo de un enunciado, compuesto por lo que el hablante quiere comunicar, explícita o implícitamente. De este tipo de significado se ocupa la pragmática. No sólo nos conformamos con entender lo que nos dicen, sino lo que nos quieren decir.

Otro aspecto que hemos de considerar en relación a los tipos de significados es la importancia del contexto, ya que el lenguaje es un proceso que está sometido a unas reglas sociales y culturales que aprendemos y que vienen determinadas por el contexto, no es fácil definirlo, se entiende por éste "*el conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados*" (Reyes, 1995, p. 19). Los hay de tres tipos: *lingüístico*, *situacional* y *sociocultural*. El *lingüístico* son las relaciones que se establecen entre unas palabras y otras dentro de los enunciados. El *situacional* incluye los datos que forman parte de la situación en la que se encuentran las participantes en la comunicación. Y por último el *sociocultural* centrado en las regulaciones sociales, el tratamiento o los diferentes registros lingüísticos que usamos en cada situación.

Como conclusión vemos la relevancia que tanto los tipos de significados o el contexto tienen en nuestra comunicación diaria para que esta sea efectiva y en concreto, y es donde nos interesa llegar, en las actividades realizadas con los alumnos, trabajando la competencia comunicativa relacionada con el tema de la convivencia. Por ejemplo el contexto sociocultural está presente en las reglas sociales de pedir disculpas, o cómo usamos las técnicas en la mediación al abordar los conflictos.

4.2 La metodología en el enfoque comunicativo

Briz (2003) nos habla de cuatro enfoques metodológicos en la programación de actividades, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de las segundas lenguas:

- Una metodología *logocéntrica* y *deductiva*; en ella los aprendices serán capaces de aplicar la teoría a la práctica, trabajando contenidos formales, normativos, gramaticales y textuales previas explicaciones.
- Una metodología *analítica, funcional* o *estructural*; basada en actividades concretas, descontextualizadas y repetitivas que ayudan a aprender un lenguaje cotidiano.
- Una metodología *global, comunicativa* o *ecológica*; centrada en actividades expresivas tanto orales como escritas que sean útiles para la vida diaria.
- Una metodología *comunicativa integral* fundamentada en la diversidad de contextos que desarrollen las distintas capacidades comunicativas combinadas con la reflexión sobre la lengua.

Los cuatro tipos de metodología que hemos analizado brevemente se pueden usar perfectamente en el enfoque comunicativo; dependerá del contexto y de los alumnos. Esto se debe a que el enfoque se ha enriquecido con diferentes contribuciones, han aparecido distintos modelos, convirtiéndose en un marco teórico abierto en constante evolución. Las exigencias de los alumnos mayores (bachillerato) son distintas que las de los alumnos de secundaria, con lo cual en las actividades que podemos programar se pueden combinar varias metodologías, que es lo que hemos hecho, como se verá en el programa creado.

Teniendo en cuenta estas metodologías, Briz (2003) propone algunos aspectos básicos en relación al enfoque comunicativo, en cuanto a qué contenidos se deben trabajar y cuál tiene que ser el papel del profesor y el alumno en el proceso didáctico de la enseñanza-aprendizaje. Así es necesario desarrollar las *habilidades lingüísticas* de forma práctica, en la que el *texto* será la unidad básica de trabajo, utilizando diferentes contextos.

Con ello estamos enseñando a los alumnos a desarrollar la *competencia comunicativa* a usar la lengua y también a aprender a manipularla de manera adecuada en situaciones sociales diferentes, pero para que esta sea efectiva Martínez Montes, López Villalva y Gracida (2015) indican que:

El desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión verbal en situaciones y contextos variados". El aula se convierte entonces en un

espacio privilegiado de interacción en el que se combinan la comunicación oral, la escrita y la no verbal. (p. 76)

Por tanto las actividades que se propongan, perfectamente pueden combinar cualquiera de las cuatro metodologías arriba analizadas. En ocasiones interesará aplicar esos contenidos a la práctica, otras, buscarán el trabajar ejercicios de carácter cerrado, que con el uso, el alumno las integre en su comunicación diaria, lo mismo que las actividades expresivas, creativas de carácter oral y escrito, que a la vez nos permitan reflexionar sobre el mensaje recibido y la propia lengua.

Con lo cual se busca una *funcionalidad* que sirva en el quehacer diario, con actividades que sean *reales, auténticas* buscando su aplicación, que se puedan evaluar. En consecuencia "el estudiante ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua, plenamente competentes en intercambios significativos, es decir, para responder a necesidades comunicativas auténticas y en situaciones reales" (Lomas, 2015, p.16)

Otro aspecto es que, en el diseño de las actividades, se precisa una *sistematización*, desde el primer instante en que se programan, aunque ello no implica que no se puedan añadir en circunstancias puntuales, experiencias inmediatas que surjan en el momento y puedan resultar interesantes para los aprendices. Como nos sucedió en la aplicación del programa MCCC, dadas las situaciones de conflicto que nos interesó analizar, por la importancia y actualidad que tuvieron en ese tiempo o puedan tenerlo para otros en su momento.

Además han de estar bien *secuenciadas* desde las más simples a las más complejas, y deben ser *variadas*. Porque lo que buscamos es la significatividad en cualquier proceso comunicativo, al cual ya nos hemos referido, que parta en la medida de lo posible de los intereses y necesidades de los alumnos, con ello el trabajo del alumnado y profesorado será mucho más gratificante, es un aprendizaje que queda, se asimila. La *participación* de los estudiantes será mayor y nos permitirá, trabajar de forma individual, parejas, pequeño grupo, gran grupo consiguiendo una mayor *autonomía* y se convierten en partícipes de su proceso de aprendizaje. Como dice Lomas (2015):

...en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. (p.20)

5. Los actos de habla

Otro aspecto a considerar importante es el tratamiento que la pragmática le da al lenguaje como un hecho dinámico, no se puede considerar éste como algo cerrado, se desarrolla en el uso que hacemos de

él. Por ello Wittgenstein (1988) o antes Austin (1982) esbozarán que existen otras formas de entender el uso lingüístico y la creación del significado, surgiendo lo que se denominarán actos de habla, aunque su estudio ha sido más fructífero en las segundas lenguas, pensamos que también en la lengua materna tienen su valor.

La noción esencial de la teoría de los actos de habla es que el lenguaje es una actividad que nos sirve para hacer cosas, no sólo sirve para representar o describir la realidad. De hecho cuando hemos trabajado el tema de la convivencia con el grupo experimental, hemos procurado que practicasen los distintos tipos que a continuación explicaremos y hemos reflexionado sobre las diferencias de utilizar, o bien unos o bien otros, en relación al lenguaje cotidiano; que es el que los autores citados analizaron, para la clasificación de los actos de habla.

Para ambos hablar una lengua es participar activamente en el mundo que nos rodea y esto se hace gracias al uso del lenguaje. Por tanto aprendemos una lengua utilizando una serie de reglas de diferente tipo. De pequeños hemos de aprender esos usos reales como son pedir perdón, regañar, rechazar, saludar, describir maldecir, rezar etc.

El lenguaje es un juego, con él participamos de forma activa en el día a día, construyendo y transformando la realidad. Así cada mensaje expresado en un contexto concreto por los participantes de la comunicación constituye un acto de habla. Tres son los principales, según Austin:

- Actos locutivos; tienen que ver con el mensaje lingüístico y su significado denotativo.
- Actos ilocutivos; se realizan de forma intencionada. El cómo utilizamos los mensajes los hablantes.
- Actos perlocutivos; sirven para influir en los interlocutores a los que se dirige.

Escandell (1996) definirá los actos de habla como las unidades básicas de comunicación, vista esta última como una forma de actividad la cual se concreta mediante diversas acciones, que Searle (1986) clasificará en cinco tipos, representados mediante infinitivos que indican las acciones que realizamos en cada uno de ellos:

- Asertivos: El emisor intenta mostrar el estado de cosas del mundo: insistir, anunciar, afirmar, quejarse, explicar, presumir... Estos actos se evalúan con la fórmula de verdadero y falso.
- Declarativos: El emisor realiza cambios según la autoridad que le ha sido concedida: bautizar, rezar, sentenciar. El acto de habla se lleva a cabo con unos términos ritualizados.
- Expresivos: El emisor expresa su estado de ánimo con respecto a algo: felicitar, agradecer, perdonar, pedir perdón...

- Compromisorios: El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: prometer, jurar, ofrecer...
- Directivos: Con ellos el emisor pretende que el receptor lleve a cabo una acción concreta: advertir, preguntar, recomendar, exigir, pedir, prohibir.

Por lo tanto, podemos decir que "el lenguaje no sólo se ve como la asociación de unos sonidos a unos significados, sino se ve como acción" (Gutiérrez, 2015, p.37). Ya que los actos de habla no siempre tienen un carácter directo entre lo que decimos (locutivos) y cómo lo decimos (illocutivos). También están los actos indirectos en los que esa relación no es absoluta, para entenderlos necesitamos recurrir a inferencias, para ver realmente que intención ha tenido el emisor al utilizarlo. Así por ejemplo cuando decimos ¿tienes dinero?

El acto locutivo sería responder mediante un sí o no. Desde el punto de vista ilocutivo me están pidiendo dinero, es una petición en toda regla. Por el contexto, inferimos que pasará algo si no lo doy, es un acto de habla indirecto. Y por último también el acto perlocutivo aparece en ese enunciado, al no saber cómo actuará la persona que lo escucha, qué efectos tendrá en sus sentimientos, en sus acciones etc. Esto nos lleva a malinterpretar en ocasiones la realidad y que se produzcan muchas de las situaciones conflictivas que vivimos.

Con ello vemos que el lenguaje es un fenómeno muy complejo, porque:

...interpretar lo que otro dice es reconocerle una intención comunicativa y este es mucho más que reconocer el significado de sus palabras. La comunicación parte de un acuerdo previo de los hablantes (...) que permite pasar del significado de las palabras al significado de los hablantes". (Reyes, 1995, p.35)

6 Habilidades lingüísticas, capacidades comunicativas o macrohabilidades

En las últimas décadas ha habido un cambio significativo en los estudios del lenguaje y la comunicación. Esto se ha debido a que son varias las disciplinas que se han ocupado de ello. En el marco teórico que venimos desarrollando hemos hablado de varias: sociolingüística, pragmática, lingüística de texto, pero también podríamos citar otras que reflejan esas transformaciones, en las que se aboga por una enseñanza de la lengua que intenta dejar de lado un aprendizaje gramatical para centrarse en una enseñanza comunicativa del lenguaje la cual según Calsamiglia y Tusón (2012)

(...) incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo, hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas con

diferentes estatus y papeles, son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar, cómo proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer, cómo declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. (p.31)

A todo ello, añadiríamos que nos ayude a convivir, a prevenir o solucionar posibles situaciones conflictivas que se producen en el día a día de nuestras vidas. Y para ello, de lo que nos podemos valer, es de la utilización de nuestro lenguaje.

Este proceso de integración social mediante el uso del lenguaje, lo podemos llevar a cabo con las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura. Pero, aunque se ha hablado mucho de ello, constatamos que sigue habiendo carencia de modelos que nos ayuden a trabajar de forma estructurada, sistematizada e integrada estas habilidades, ya que la rutina educativa las ha desarrollado de forma teórica, con pequeñas aplicaciones prácticas.

Y eso no es lo que se busca si queremos que consigan una adecuada competencia comunicativa. Afirma Lomas (2015) que:

(...) el énfasis comunicativo de la educación lingüística no debiera orientarse tan solo a enseñar en las aulas una serie de técnicas y de estrategias de expresión [habla y escritura] y comprensión oral [escucha] y escrita [lectura], independientemente del uso ético de esas técnicas y de esas estrategias, sino también entenderse como una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo, (...) fomentando así una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio,(...) de la mentira. (p 21)

Volvemos a hacer notar que eso es lo que sucede en la convivencia en nuestras aulas, cuántas veces se usa el lenguaje para menospreciar a los demás, o bien discriminarlos, reírse o hablar mal, empleando las redes sociales para estos mismos fines. Estos aspectos los hemos analizado en el cuestionario. El lenguaje es un arma muy poderosa que debemos enseñar a utilizar.

Para explicar estas habilidades lingüísticas hemos de recurrir nuevamente al concepto de comunicación humana. Según Briz (2003) en esta se pueden observar varios niveles: acciones precomunicativas y actos de comunicación. Con las primeras somos capaces de percibir de forma inconsciente ciertos fenómenos que nos hacen reaccionar ante ellos; acciones que vemos, tocamos, olemos, oímos...

Los segundos son actos de los que los participantes de la comunicación somos conscientes y tienen una intención cuando los realizamos. Pueden ser de dos tipos: *comunicadores* y *comunicativos*. La diferencia está que los *comunicadores* nos proporcionan sensaciones y conductas concretas tanto cuando se emiten, como cuando se reciben. Así por ejemplo nuestra indumentaria, nuestra forma de hablar, de actuar puede decir mucho de

nosotros, siendo conscientes de ello pueden prevenir contextos negativos. De ahí la importancia y el valor que les hemos dado trabajándolas indistintamente en la comunicación verbal y no verbal. Simulando varias situaciones y reflexionando sobre ellas. Los *comunicativos*, expresan la realidad creando mensajes mediante significantes. Estos pueden ser comunicados hacia el exterior o bien hacia el interior; podemos comunicarnos con nosotros mismos. Por ejemplo expresamos sentimientos, analizamos, reflexionamos sobre hechos, sobre algo externo o bien interno mediante monólogos.

Los tres tipos no son independientes unos de otros, pueden estar dándose a la vez.

Otro aspecto que consideramos que es interesante hacer referencia a él, en relación a las habilidades lingüísticas, es el de las funciones del lenguaje. Es preciso desarrollar estas funciones buscando que los alumnos sean capaces de interaccionar socialmente unos con otros, sabiendo usar la lengua según los contextos. El objeto de la comunicación es bastante variable y depende de cada mensaje, de cada acto de habla en particular. De ahí las variadas funciones externas y los distintos actos de habla susceptibles de estudio en el análisis de los mensajes lingüísticos.

En todo acto comunicativo se dan dos momentos denominados proceso y producto. El proceso es el que llevan a cabo el emisor con la codificación del mensaje, que quiere transmitir, éste es descodificado por el receptor, pudiendo comprender, interpretar y reconstruir el sentido de esa información. El producto final es lo que constituye el texto, la unidad que se da en una situación comunicativa.

Poyatos (1994) comenta que en la comunicación pueden darse tres tipos de actuaciones: verbal lingüístico, verbal no lingüístico y no verbal. El primero verbal lingüístico se realiza mediante palabras. El segundo comprendería los rasgos vocales: voz, volumen, intensidad, entonación, pausas etc. y otros aspectos como la risa, los bostezos, la tos, los suspiros, sonrojo, la palidez... Y el no verbal se corresponde según Knapp (1982) "con los signos o comportamientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas" (p.41). Hablamos de gestos y movimientos corporales, la vestimenta, la distancia entre los interlocutores. Tan importantes son unos como otros, formando parte del proceso de la comunicación.

Han sido muchos los autores que han hecho una clasificación de los códigos no verbales, recurrimos a Cestero (1999), él los agrupa de la siguiente forma: códigos cinésicos (gestos y movimiento corporal), proxémicos (espacio contextual y la distancia entre los interlocutores) cronémicos (el tiempo y sus unidades)

La trascendencia que tienen los códigos no verbales o los verbales no lingüísticos en la comunicación, es que pueden servir para complementar,

repetir, contradecir, sustituir o regular el comportamiento verbal. Además para suplir los fallos posibles que puedan aparecer.

El proceso de comunicación que los hablantes ponen en práctica en cualquier contexto, lo hacen a partir de las cuatro habilidades lingüísticas, también llamadas destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura. El concepto de habilidad podemos definirlo como "la capacidad real o potencial de actuación de un sujeto en una situación o tipo de situaciones (...). Tienen un carácter inestable y modificable, de modo que pueden estancarse, mejorar y empeorar". (Briz, 2003, p.187)

En el caso del lenguaje lo que se ha buscado con la aplicación de nuestro programa es la mejora de éste, desarrollando la competencia comunicativa a través de la secuenciación, sistematización e integración de las habilidades lingüísticas de los sujetos con los que se ha trabajado en relación también a la mejora de la convivencia.



Imagen 29: Las habilidades receptoras y lingüísticas en la comunicación.

Fuente: Prado (2004)

La comunicación (c.) puede ser oral o escrita y dependiendo que intervenga el participante o participantes como emisores o receptores ponen en práctica o bien habilidades de comprensión (escucha / c. oral; lectura / c. escrita) o bien habilidades de expresión (habla/ c. oral; escritura / c. escrita). Recordamos que al ser interactiva, los papeles del emisor y el receptor se intercambian continuamente pasando de la oral a la escrita indistintamente. De ahí la importancia que tiene trabajar de forma

equitativa las habilidades lingüísticas, lo que sigue costando mucho a pesar de los diversos factores que están a favor de ese uso equilibrado. Cassany, Luna y Sanz (1994) explican que se practica bastante más tiempo, la escucha y el habla, por su facilidad, por cómo se adquieren de forma natural, que la lectura y la escritura, que son más complejas y necesitan un aprendizaje más concreto, pero que tienen que integrarse en la enseñanza de la comunicación oral, porque un buen predictor de un alumno buen lector o escritor es que maneje bien las habilidades de la escucha y el habla.

6.1. Características y diferencias entre la comunicación oral y escrita, habilidades receptivas y productivas.

Las cuatro habilidades constituyen las destrezas que un usuario debe dominar, para comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles. Estas implican siempre la codificación y descodificación de los textos, esto es, la recepción y producción de los mismos.

Pensamos que es esencial analizar las características y diferencias de cada código, con el fin de saber adecuarlas a los distintos momentos comunicativos, a la vez que no ayudan a reflexionar sobre su empleo, en relación a su aplicación.

Dejamos constancia de ellas a través de varios esquemas, los cuales comentamos a continuación.

Frente a las primeras concepciones que consideraban que el código escrito dependía del oral, actualmente la mayoría de los lingüistas piensan que son dos formas diferentes de comunicación. Comparten el mismo código, tienen finalidades distintas, aunque son complementarias entre sí.

Diferencias que tienen en cuenta las características textuales, lingüísticas y gramaticales en los tipos de comunicación	
<i>Comunicación oral</i>	<i>Comunicación escrita</i>
1. Espontánea	1. Reflexiva
2. Ágil	2. Lenta
3. Coloquial	3. Precisa
4. Subjetiva	4. Objetiva
5. Redundante y abierta	5. Cerrada
6. Poco cuidada y menos planificada	6. Elaborada y planificada
7. Léxico sencillo, más general y pobre. Con palabras comodín, repeticiones y muletillas.	7. Léxico más rico y variado
8. Sintaxis simple. Escaso orden sintáctico y con abundantes elipsis.	8. Sintaxis más completa y organizada
9. Frases inacabadas. Frases hechas. Modismos, muletillas.	9. Frases completas y más complejas

10. Conlleva marcas dialectales (geográficas, sociales).	10. Neutraliza las marcas dialectales.
--	--

Tabla 3 Diferencias que tienen en cuenta las características textuales, lingüísticas y gramaticales. Fuente: Adaptado de Prado (2004) y Cassany y otros (1994)

Otra caracterización se ha centrado en el análisis de las distintas funciones pragmáticas y sociales de ambos códigos, la conclusión a la que llega Prado (2004) es que "no existen situaciones comunicativas exclusivas de cada código, pero sí que el oral se emplea más en situaciones más urgentes, cotidianas y familiares. Mientras que el escrito en momentos más formales con fines comunicativos más específicos" (p. 147).

Por último Sánchez (1988, pp.47-48) establece las siguientes diferencias, teniendo en cuenta el contexto y situación de comunicación en que se emplean.

Diferencias contextuales entre comunicación oral y comunicación escrita	
Comunicación oral	Comunicación escrita
1. Se realiza en presencia del emisor y receptor	1. Se realiza en ausencia del lector
2. Es inmediata en el tiempo	2. Es diferida en tiempo
3. Tiene carácter temporal	3. Tiene carácter espacial.
4. Muchas cosas se dan por sabidas gracias a la situación en el que se desarrolla el acto comunicativo.	4. Necesita de la descripción situacional.
5. Utiliza códigos no verbales (gestos, mímica...).	5. No emplea códigos no verbales. Sí recursos verbales: tipografía, subtítulos, signos de puntuación, organización de párrafos.
6. Es inmediata. Se dan interrupciones entre los interlocutores ya que hay interacción	6. Es diferida, no se dan interrupciones entre el que escribe y el que lee. No existe interacción
7. Canal auditivo	7. Canal visual
8. El contexto extralingüístico es importante.	8. El contexto extralingüístico es poco importante.
9. Es universal	9. No es universal.
10. En la lengua oral cada hablante recrea diferentes tipos de habla	10. En la lengua escrita no se puede reproducir la lengua oral ya que resulta muy pobre si se hace.

Tabla 4. Diferencias contextuales entre comunicación oral y comunicación escrita
Fuente: Adaptado de Sánchez (1988)

Resumiendo, estas diferencias demuestran que es necesario tenerlas presentes en la metodología y recursos didácticos de la lengua oral con respecto a la lengua escrita, en la programación y desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas.

Si a ello añadimos las diferencias que Cassany, et al. (1994) destacan entre las habilidades receptivas y productivas, nos reafirmamos aún más en la idea anteriormente expresada. En cuanto a las habilidades receptivas, el dominio de la lengua que tienen los participantes, suele ser más amplio que el de las habilidades productivas, que es un dominio más limitado.

Por otro lado, el receptor no tiene ningún control sobre el lenguaje del mensaje en las habilidades receptivas, mientras que en las habilidades productivas se escoge el tipo de lenguaje. En las receptivas se aprende y desarrolla antes la lengua, en las productivas, se llega a ella más tarde. Y por último en las habilidades receptivas (escucha y lectura) las microhabilidades que utilizan son comunes a ambas, así: la anticipación, la comprensión, la interpretación etc. En las productivas (habla y escritura) también son afines: el análisis de la comunicación, la búsqueda de información, la producción...

En una misma situación por lo tanto, podemos estar trabajando con las cuatro habilidades lingüísticas, de ahí que es muy interesante su integración, el combinarlas, siempre que se pueda.

6.2 Escucha, habla, lectura y escritura

El uso de la lengua, los participantes de la comunicación, lo activan por medio de las habilidades lingüísticas. Atendiendo a cómo se transmiten éstas, se han clasificado como hemos visto en orales y escritas por un lado y según el papel que desempeñan en la comunicación, como receptivas y productivas: *comprensión auditiva* (oral), *comprensión lectora* (escrita), *expresión oral* y *expresión escrita*. Hoy en día, el MCER, además, suele incluir otra habilidad o destreza, además de las cuatro anteriores; la *interacción oral*, la cual tiene que ver con la conversación, en ella se dan de forma unida, varias destrezas como son la audición y la expresión. La LOMCE ha hecho especial énfasis en el primer bloque: Escucha, habla y conversación, aunque ya en la LOGSE también aparecía. Nosotros en este estudio nos hemos centrado solamente en las cuatro que tradicionalmente se han venido trabajando para la enseñanza de la lengua materna.

Además hemos añadido también las ideas de Kemmis (1988), las cuales se centran en que la vida social de los seres humanos puede ser

reproducida y transformada a partir de tres procesos ideológicos claves que están presentes en nuestra sociedad: los procesos del discurso (comunicación y lenguaje), relaciones sociales (organización y toma de decisiones en la resolución de problemas) y acción social (prácticas).

Este modelo pedagógico representa la clave de por qué la creación de nuestro Programa, ya que a partir de una práctica sistemática a partir de las habilidades lingüísticas, las situaciones conflictivas que se dan en el aula se pueden prevenir o resolver, si el alumno es capaz de tomar decisiones en la resolución de cualquier problema. El mejor instrumento del cual se pueden valer es el lenguaje, pues la comunicación, a partir de este, solo tiene sentido en la relación que tenemos con los demás.

Pero el desarrollo de las habilidades lingüísticas no se produce ni por azar ni por decreto; es necesario crear y aplicar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de significados y para construir significados tanto la enseñanza de la lectura como de la escritura, tanto la enseñanza del habla, como la de la escucha deben considerar los usos y las funciones sociales de la lengua. (Martínez Montes, et al, 2015, p. 93)

Cassany, et al (1994) son los autores que han hecho, quizá, hasta el momento, una de los mejores propuestas desde el punto de vista didáctico de cómo se debe trabajar de forma sistemática, secuenciada e integrada con cada una de las cuatro habilidades lingüísticas. Los autores inician su explicación con un concepto o definición, modelos y estrategias de comprensión o producción, según la destreza, microhabilidades, didáctica (metodología, actividades, recursos y evaluación), con posible bibliografía para aprender más sobre ellas. Prado (2004) ha realizado una nueva revisión y nuevas aportaciones a destacar: el estudio que incluye sobre los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en relación a estas. Y Martín (2009), ha centrado su trabajo en la práctica de estas habilidades y la importancia que le concede a la tutoría con la cual investigar y por lo tanto poder aprender. Álvarez (2013) compara distintos modelos didácticos, viendo cuál o cuáles utilizar para la enseñanza de la escucha, lectura, habla y escritura.

6.2.1 Comprensión oral o escucha

Escuchar (op. cit. 1994) consiste en comprender un mensaje en el que el receptor compone el significado y tiene que interpretar el discurso oído. El texto oral que se pronuncia se da dentro de un contexto y en una situación de comunicación, lo que nos proporciona datos para mejor entenderlo. Parte de un tema, del que el oyente ha de construir el propósito o propósitos que el texto encierre. Utiliza una serie de estrategias como son: el reconocimiento, la selección, interpretación, anticipación, inferencias y retención; con las que ponemos en práctica las distintas microhabilidades que se pueden trabajar, desde los aspectos más globales a los más

concretos, en los que son muy importantes los conocimientos de la competencia lingüística (aspectos fónicos, morfosintácticos semánticos y textuales) que los participantes de la comunicación posean.

Desde el punto de vista de la didáctica esta habilidad necesita muchísima práctica, ya que como dice Prado (2004) tanto la escucha, como el habla son las dos destrezas, que quizá más utilizamos. Su dominio es imprescindible después, para el aprendizaje de la lectoescritura, los alumnos deben ser capaces de discriminar bien los sonidos y luego pronunciarlos. Esto será de gran ayuda en la lectura y escritura. Las actividades que se propongan han de ser variadas, con diversos registros y todo tipo de textos y temas; que reflejen diferentes grados de dificultad en función de las microhabilidades que se trabajen. No importa que se comenten errores, lo que nos interesa es el proceso de comprensión, propiamente dicho, ya tendrán tiempo de llegar a la solución última de la práctica. Siendo muy importante el que siempre tengan una razón para escuchar el ejercicio, que la respuesta se presente de forma muy concreta y por último deberán oír dos o más veces el texto, las que sean necesarias.

La evaluación ha de mostrar o bien los problemas de comprensión oral que puedan aparecer, para así buscar algún tipo de solución, o bien nos permitirá ver los avances que los alumnos irán consiguiendo, a partir de la secuenciación de actividades a lo largo del curso.

6.2.2 Comprensión escrita o lectura

Son muchas las definiciones que se han dado del término *lectura*, Cabrera, Donoso y Marín (1994, pp.14-17) nos hablan de tres tipos:

- Lectura como proceso perceptivo se entiende ésta como un acto mecánico basado en la discriminación de la forma de las letras y estableciendo la correspondencia entre sonidos y grafías.
- Lectura como proceso comprensivo, el fin último de ésta se halla en que el lector sea capaz de entender el significado y la intención comunicativa del texto
- Lectura como proceso creativo, el lector es capaz de crear nuevas informaciones con la lectura de textos, ayudándose de sus propios conocimientos.

Partiendo de que estos tres tipos de lectura se trabajan no sólo en el periodo de formación de los alumnos, sino también a lo largo de toda nuestra vida, las tres definiciones no son excluyentes entre sí, se complementan. Cuando enseñamos a un niño a leer partimos de la comprensión, queremos que dote de significado los signos que aprende y cuando ya es capaz de descodificar siga comprendiendo esos textos, pero a la vez que comienza recreando sus primeras lecturas, ya es capaz de generar nuevas informaciones.

Así, Solé (1992) explicará que en todo proceso de lectura son varios los elementos que intervienen: el lector, el texto y el contexto. El lector que es quien construye el significado a partir de unas estrategias. El texto que responde a unas características lingüísticas y discursivas. Y el contexto que aporta pistas para descubrir el propósito de la misma.

Recogiendo esta idea, Pérez y Zayas (2007) completarán el concepto diciendo que "la lectura se define como un proceso en el que el lector pone en juego sus habilidades, estrategias y conocimientos, para generar significados de acuerdo con finalidades concretas y dentro de situaciones de lectura específicas" (p. 27).

De esta definición extraemos los siguientes aspectos, que consideramos importantes, para trabajar desde el punto de vista didáctico esta habilidad:

1. Es un proceso complejo, porque en él participan factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
2. El lector utiliza conocimientos, distintas microhabilidades y estrategias en todo el proceso de lectura, donde interactúa con el texto componiendo e interpretando el escrito.
3. Cada texto tiene su propósito o finalidad, el objetivo último de la lectura es que el lector lo comprenda
4. No es una capacidad homogénea, según la situación usaremos unas estrategias o bien otras, para comprender en primer lugar la información, para interpretarla y en último lugar para crear otra nueva. No se da de forma secuenciada, cuando leemos podemos estar haciendo las tres cosas a la vez.

Cada profesor dependiendo de las edades y características del alumnado verá qué y cómo le interesa trabajarla.

El modelo de comprensión lectora, en función del marco teórico explicado más arriba, que utilizamos fue el interactivo. Cassany et al (1994, p. 204) "sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema".

Antes de la lectura el lector se plantea una serie de ideas del tema, el tipo de texto, la estructura, el lenguaje que aparecerá. Son conocimientos que hemos acumulado a lo largo del tiempo y que nos ayudarán a anticipar o formular ideas sobre el texto. Es decir comenzamos a usar las primeras microhabilidades para comprender, interpretar o crear nueva información. A la vez, mentalmente diseñamos unos objetivos en relación a la situación comunicativa que precisarán nuestra forma de leer.

Según Martín(2009) algunos de estos objetivos que trabajamos son: leer para aprender, disfrutar, interactuar, saber, buscar, relacionarnos, soñar, crear, revisar, hacer, participar, seguir instrucciones, llegar a acuerdos, comunicar...

En la lectura ya percibimos y decodificamos esas grafías, palabras, oraciones, dándoles un significado, verificamos las primeras hipótesis que nos hacíamos al principio. En todo proceso lector lo que hacemos es formular hipótesis y comprobarlas. Las microhabilidades de la comprensión lectora son algunas afines como decíamos a las de la escucha: percibir, memorizar, anticipar, inferir, comprender (información, estructura...), autoevaluar.

Con cada lectura usamos varias estrategias combinadas. Lo importante es enseñar a trabajar a nuestros alumnos con cada una de ellas, planteando actividades. Al final sin darse cuenta terminan sistematizando este proceso lector, integrando y aplicando lo aprendido. También dependiendo del texto, del tipo de lectura que tengan que hacer, verificarán los objetivos iniciales finalizando ese proceso lector cuando han logrado formarse una idea mental del texto.

En la siguiente tabla de forma esquemática recogemos los aspectos más significativos que tomamos en cuenta para desarrollar la competencia lectora según Pérez y Zayas (2007), completando así la información antes vista.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA		
ELEMENTOS DEL PROCESO LECTOR	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS
<i>Propósitos u objetivos de lectura:</i> personal, público, profesional y educativo	Percibir y reconocer las grafías, palabras y formar oraciones, enunciados.	<p>1. <i>Percibir, memorizar, comprender:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer palabras • Construir oraciones • Comparar oraciones o textos • Retener palabras • Comprender y crear ideas globales • Inferir el significado de palabras, fragmentos
<i>Las clases de texto y el hipertexto</i>	Relacionar las ideas básicas	<p>2. <i>Autorregular el proceso de comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos de lectura</i> • <i>Plan de actuación</i> • <i>Supervisión de lo trabajado</i>
El lector, los aspectos de la competencia lectora: Obtención de la información, desarrollo de la comprensión en general. Elaboración	Formarse una imagen mental del significado global del texto.	<p>3. Evaluación de la comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumir • Elaborar esquemas • Aplicar los procedimientos textuales • Crear nuevos textos

de una interpretación. Análisis y valoración del contenido del texto Análisis y valoración de la forma del mismo.		
	Reconocer la superestructura o la estructura textual	
	Elaborar un modelo de situación o relacionar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia, crear uno nuevo.	

*Tabla 5. Aspectos más significativos de la competencia lectora.
Fuente: Pérez y Zayas (2007)*

Podemos concluir que para desarrollar la competencia lectora y por tanto trabajar esta habilidad, los profesores debemos mostrar el valor que ésta tiene: qué es, cómo se enseña, cómo puede mejorarse de forma real, y variada con las diferentes muestras de textos que utilicemos, de ahí los tipos de lecturas del ámbito personal, público, profesional y educativo los cuales se relacionan con distintos tipos de textos y también la importancia que están adquiriendo los textos digitales (hipertextos).

Solé (2001, pp.27-29) añade que

- Antes de la lectura los lectores deben utilizar sus conocimientos previos, sus intereses y motivaciones.
- Una vez leído, también ser capaces de diferenciar la información relevante del texto de la menos importante, interpretar ésta, atendiendo a la coherencia y cohesión del mismo. Usando estrategias de relectura, revisión y recapitulación.
- Para terminar creando uno nuevo.

6.2.3 Expresión oral o habla

La lengua es esencialmente oral, siendo varios los elementos que confirman esta idea (Hernando, 2003, pp. 268-269):

- Se aprende a hablar antes que a escribir
- El pensamiento es oral
- El diálogo es la base de la comunicación humana.
- La evolución de las lenguas se lleva a cabo oralmente
- Hay lenguas que no conocen la escritura.

Pero no debemos ser tajantes al oponer los usos orales a los escritos a pesar de las diferencias que ya hemos señalado en este apartado más arriba. Según Castellá y Vilá (2005), la diferencia real es el tipo de canal que cada una utiliza, (auditivo/visual) ya que las competencias orales, incluyen tanto los usos verbales cotidianos, como los usos verbales formales, éstos últimos están más cercanos a la escritura que a lo oral. Por ello han de trabajarse los dos tipos y según contexto, reflexionar con los alumnos, que toda diferenciación nunca es absoluta, puede haber aspectos comunes y algunas estrategias como veremos, se pueden trabajar tanto en la comunicación oral (formal) como en la escrita.

Dos son las clasificaciones más aceptadas de los tipos de textos o comunicaciones orales que se trabajan, y como veremos en el Programa hemos planificado diversas actividades con ellas. La primera más en relación a la lengua materna, mientras que la segunda se hizo para las segundas lenguas, aunque se pueden trabajar indistintamente, teniendo en cuenta las peculiaridades de éstas:

Badía et al. (1988) distinguen según el número de participantes, tres tipos.

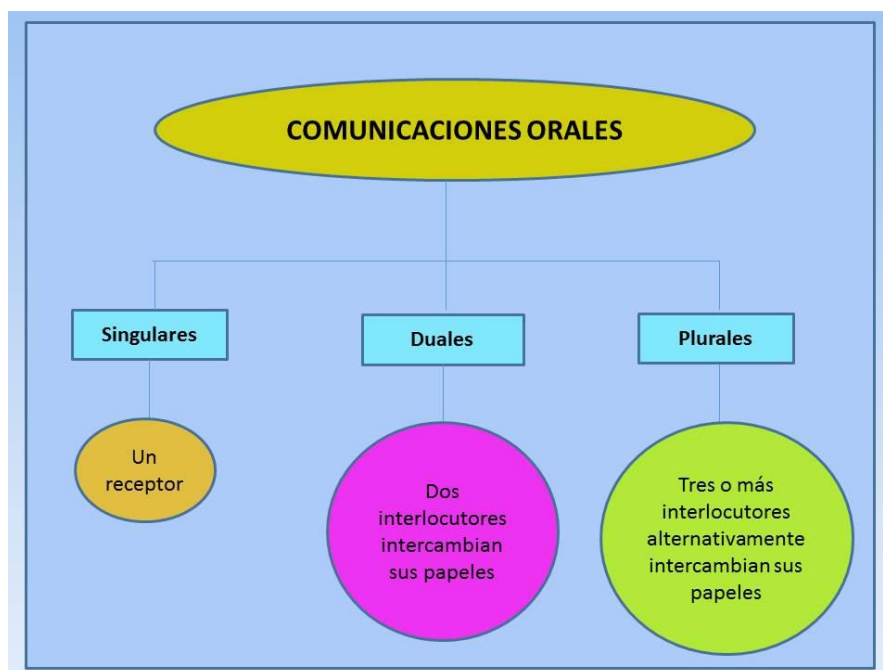


Imagen 30: Tipos de comunicación oral. Fuente: Adaptado de Badía et al. (1988)

Las comunicaciones orales *singulares* (exposiciones, conferencias, charlas, discursos...) se acercan por sus características, al escrito como: en el lenguaje que utilizan, más formal, mayor elaboración y cuidado, estructuras complejas etc. El emisor elabora el texto, eligiendo el tema,

tono... Y no existe retroalimentación inmediata. Las *duales y plurales* (diálogos, entrevista, llamada por teléfono, conversaciones, debates...) son dos o más personas los que intercambian los papeles en, negocian el tema, intervenciones y las características son propias de lo oral (lenguaje informal, con repeticiones, muletillas, estructuras poco complejas e incompletas etc.).

Los dos tipos de comunicación han de trabajarse gradualmente en las aulas, si queremos desarrollar la competencia comunicativa, en este caso los usos orales, desde las prácticas más simples a las más complejas

Carrión (2006) clasifica los textos orales en: monólogos y diálogos.

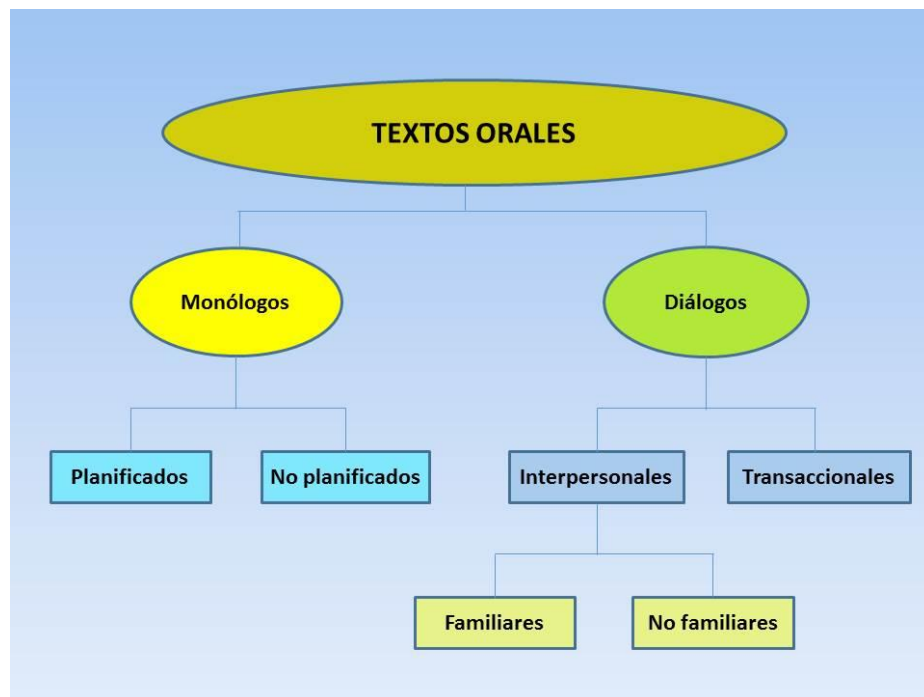


Imagen 31: Tipos de textos orales. Fuente: Adaptado de Carrión (2006)

El monólogo sería la comunicación oral singular, con las mismas características ya señaladas, donde predomina la información, puede ser planificado o no, depende del tipo de texto, el tema o el contexto, frente al diálogo que se correspondería con las comunicaciones duales o plurales en cuanto a la negociación, intercambios entre los participantes de la comunicación, etc. Lo que añade es la distinción entre los usos del lenguaje en nuestras relaciones sociales interpersonales (familiares o no familiares) y las transaccionales o intercambio de informaciones. (Diálogo entre un guía turístico y un visitante).

Al comparar y ver las semejanzas y diferencias, si realmente existen entre uno y otro, creemos que lo relevante está en elaborar actividades

reales que pongan al alumno en situación de poder vivirlas en cualquier momento, en las que pueda aplicar las estrategias trabajadas, según el tipo de comunicación oral y que sean lo más variadas posibles. Porque como dicen Cassany y otros (1994) "Las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores" (p.143).

Por lo tanto la enseñanza de la expresión oral en las aulas debe procurar mejorar los usos lingüísticos orales de los alumnos, partiendo de los usos más informales hasta llegar a expresarse en situaciones más formales.

Prado (2004, pp. 178-179) esquematiza y resume cuáles son las estrategias o microhabilidades que se deben tener en cuenta para programar la expresión oral, habilidad del habla, para que la comunicación sea eficaz:

- Lo primero es *planificar el discurso*, así el emisor debe analizar la situación, a quién se dirige, con qué propósito. Elaborar y organizar las ideas iniciales. Tema o temas según la situación y cómo se va a hacer (estilo). Es decir pensamos sobre la situación, el contenido y sobre la intención.
- *Conducir el discurso* en cuanto al tema o los temas, desarrollándolos o bien proponiendo otros. Y también saber conducir la interacción unas veces para intervenir o bien otras para ceder el turno.
- *Ejecución del texto*, presentando las ideas de manera ordenada. Se deben repetir y resumir las ideas más importantes. Para ello escogeremos el léxico que mejor convenga a la situación de comunicación y éste debe ser articulado con claridad y respetar las reglas gramaticales propias de cada tipo de texto. Cuando se crea conveniente, autocorregirse, volviendo a reformular lo dicho.
- *Códigos no verbales* Controlar la voz (volumen y matices), según la situación utilizar gestos, movimientos de aproximación o lejanía y mirar a los interlocutores.

Este proceso es complejo y como hemos dicho la práctica de todas y cada una de estas estrategias ayudará a mejorar la comunicación oral, los resultados no se percibirán en el momento, sino que ha de pasar un tiempo para poder verlos. Estamos de acuerdo con Cassany et al. (1994) que la habilidad del habla "tiene que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Todo ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tiene que inserirse en una realidad didáctica determinada y tiene que evaluarse" (p. 153).

La evaluación de la expresión oral podemos hacerla midiendo aspectos muy concretos, a partir de los textos trabajados, o debe medir la capacidad general expresiva de los alumnos. Por ejemplo el léxico utilizado, indicando

su grado de riqueza o precisión, si las estructuras sintácticas están bien construidas. Si vamos a la globalidad nos fijaremos en el dominio de las estrategias y técnicas puestas en práctica.

Por último comentar la importancia que debemos darle a la corrección y fluidez no sólo debe ser el profesor quien corrija los errores gramaticales o normativos que puedan darse, sino que es importante enseñar a los alumnos, a autocorregirse, o ser ellos mismos quienes corrijan a los compañeros, es una buena técnica de enseñanza-aprendizaje. Y en cuanto a la fluidez, elementos como: la forma de empezar, velocidad, entonación utilizada es otro de los aspectos que también deben ser capaces primero de analizarlos, después practicarlos, para poder rectificar.

6.2.4 Expresión escrita o escritura

Son muchas las definiciones que los estudiosos de la lengua han hecho de la habilidad escrita, de la escritura. Revisemos algunos:

Bereiter y Scardamalia (1992) "proceso (...) con diferentes fases (...) lo que lleva a interiorizar dicho proceso y contribuye a transformar el conocimiento" (p. 44).

Vilá (1997) "(...) proceso simbólico y gráfico, que se manifiesta a través de signos convencionales; (...) carácter transmisible y conservable, en el que intervienen múltiples factores y cuyo aprendizaje precisa de instrucción" (p. 183).

Tusón (1997) señala que

...la escritura no es nada más que una técnica que todo el mundo puede llegar a dominar en niveles diversos, según la densidad y bondad del aprendizaje, la época de la vida en que se han comenzado a ejercitar las técnicas apropiadas y caudal de lecturas que cada uno haya podido reunir a lo largo de su vida. (p.117)

Pérez y Zayas (2007) "La capacidad para componer los textos escritos en los diversos ámbitos de la actividad social; es decir para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer necesidades personales" (p.47).

Álvarez, (2007) "La escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones" (p. 80).

Por tanto escribir es un proceso complejo que necesita ser enseñado a la vez que la lectura, descifrando un conjunto de signos gráficos que necesitamos conocer, ya que con ellos transmitimos información, nuestros pensamientos, intervenimos en la sociedad en la que nos ha tocado vivir, a la vez que producimos nuevos conocimientos. El dominio de este proceso no es el mismo en todas las personas, depende del tiempo que se le dedique,

la práctica continuada de las diversas estrategias y las lecturas con que se complementa. Con esta definición creemos que hemos recogido los aspectos más relevantes que desde el punto de vista didáctico debemos de tener en cuenta cuando enseñamos esta habilidad, o en nuestro caso desarrollarla o mejorarla.

A escribir se aprende escribiendo, pero se debe llevar a cabo con actividades de escritura reales (enfoque comunicativo), al igual que lo dicho en las otras habilidades lingüísticas. Si partimos de situaciones auténticas, el alumno se siente motivado y despierta su interés, porque son temas que vive, que conoce, que le preocupan, las contextualiza (Bruner, 1984).

La enseñanza de la composición escrita lleva bastante tiempo despertando un gran interés, ya que no existe una metodología única para su instrucción. Por ello se han realizado numerosos estudios sobre el tema. (Camps y Castelló (1996), Bértolo (1998), Dolz y otros (2013) Y si a ello le añadimos que las evaluaciones tanto internacionales (los Informes Pisa, 2014) como las nacionales (Instituto de Evaluación del MEC, 2014) muestran resultados poco favorables de nuestros escolares en cuanto a esta habilidad comunicativa, la situación plantea problemas tanto a nivel educativo como profesional que hay que subsanar.

De ahí que se haya reflexionado sobre cuáles son los principios comunes con respecto a una enseñanza adecuada y coherente de la escritura y que a nosotros nos ha parecido bien asumir para la elaboración de nuestro Programa. Siguiendo a Álvarez (2007, p. 82):

1. Se produce una relación permanente entre lo oral y lo escrito, unas veces se habla, otras, se escribe o en ocasiones se habla y se escribe indistintamente, dependiendo de la situación y de la intención del individuo. Es decir, hay un principio de integración de las habilidades lingüísticas, no funcionan como compartimentos estancos.
2. Hay una conexión entre la lengua escrita y el desarrollo cognitivo, al centrar este proceso en tres fases: planificación, elaboración y revisión.
3. Para cada fase del proceso resulta importante planificar muy bien actividades de escritura.
4. La adquisición de otros aprendizajes pasa por un buen desarrollo de la escritura.
5. Es preciso trabajar en el aula la interacción verbal como elemento de construcción del discurso escrito.
6. Los diarios escritos de clase y las anotaciones sobre el aprendizaje son de gran valor pedagógico
7. Resulta fundamental la dimensión sociocultural de los textos escritos; es decir, el valor del contexto. Así los escolares deben habituarse a trabajar con los diversos usos sociales de la escritura a partir de actividades prácticas en las que se incluyan tipologías

textuales diferentes, cuyas finalidades comunicativas sean distintas. Y también contextualizar sus prácticas adecuando sus textos tanto a la intención comunicativa como al contexto. (Monné, 1997).

8. Es importante la diversidad textual.
9. Es preciso presentar y practicar los procesos cognitivos y textuales que intervienen en la producción de textos, lo cual ayudará a mejorar la competencia escrita de los estudiantes. Se hará utilizando una metodología personalizada, hasta llegar a conseguir la máxima autonomía en la producción de los textos.
10. Camps (2003) menciona otro principio: mantener una actitud activa durante todo el proceso, con la que pueda gestionar su actuación según la finalidad comunicativa.

El modelo de composición escrita más divulgado y aplicado desde el punto de vista didáctico es el realizado por Flower y Hayes (1981). El primer elemento al que hacen mención para enseñar y aprender a redactar un texto es *la situación de comunicación*, centrada en tres aspectos básicos: *audiencia* (a quién va dirigido), *tema* y la *intención* (qué se pretende conseguir con él: persuadir, demostrar, felicitar, pedir, etc.).

Es segundo lugar estaría el proceso de escritura cómo organizar el texto mediante varias fases: *planificación*, *textualización*, *revisión* y edición. Se hace eligiendo un género discursivo, con sus propias características lingüísticas y textuales. Y por último, está el mecanismo de control que regula cuando se realiza cada una de las fases, antes, durante y después del proceso de escribir.

Apoyándonos en Pérez y Zayas (2007) explicamos brevemente en qué consiste cada una de las fases de este proceso complejo de la escritura.

1. Con la *planificación* iniciamos la preparación del escrito y es importante fijarnos el objetivo que se pretende con el texto. El estudiante previamente tiene que tener claro, el destinatario a quien va a dirigirse, ya que esto condicionará el vocabulario, el tono el grado de formalidad... y por qué escribe, la intencionalidad a la que ya nos hemos referido.

Posteriormente, será preciso generar ideas con respecto al tema elegido. Recurrimos a nuestra larga memoria donde acumulamos esa información que nos puede ayudar a continuar, o bien buscamos en diferentes fuentes, de ahí la integración de la habilidad de la escritura con la de la lectura.

En tercer lugar en esa planificación, lo que hacemos es organizar las ideas que hemos generado -o buscado- en relación al tema, secuenciándolas, ordenándolas según el tipo de texto.

2. *Textualización*; con este término nos referimos a componer de forma gráfica y lineal ese texto. El cual se ajustará a las normas tanto las lingüísticas (ortografía, reglas gramaticales y léxico requerido según el

tema), gráficas (márgenes, sangrías, espacios, uso de distintos tipos de letra, subrayados) como a las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación) del mismo. Es quizá la fase más compleja de todas; los aprendices tardan tiempo en lograr y dominar todos estos elementos. Automatizarlos solo se consigue con mucha práctica. Ya que como sugiere Cadenas (1998):

Para enfrentarse a la expresión escrita es necesario abordar los problemas que ella misma contiene: qué decir, a quién decir, cómo conseguir que el lector legitime ese decir. (p. 70)

3. *Revisión*; con ella se evalúa lo realizado, y se hacen los cambios que se crean adecuados, según la planificación planteada. Depende de cada escritor. Hay quienes reajustan continuamente el texto, mientras que otros, apenas si hacen pequeñas transformaciones. El alumnado debe ver la importancia que requiere hacerlo bien. La tendencia es que a los chicos no les gusta demasiado reescribir varias veces el texto. De tres tipos según Boscolo (1988) son las revisiones que se pueden hacer:

- Revisión formal; tiene que ver con las convenciones ortográficas y gráficas.
- Revisión de contenido; relacionada con las propiedades textuales y el objetivo u objetivos trazados.
- Revisión funcional; se refiere al objetivo y a la intención comunicativa.

4. *La edición* del producto final es la última fase de este proceso, cuando se da ya por terminado.

Al igual que hemos indicado para las otras habilidades, nos damos cuenta que necesita trabajarse con los alumnos de una manera gradual y continuada, utilizando actividades variadas con cada una de las fases que hemos señalado. Y con diferentes estrategias si queremos que se llegue a desarrollar, mejorar y dominar. Lo que importa es el proceso de trabajo; si son capaces de aplicar bien esas estrategias o microhabilidades, terminan sistematizándolas, con cada uno de los textos que realicen, así el producto final estará bien hecho y apenas necesitará corrección, porque ésta ya se habrá ido haciendo antes y durante el proceso. Pero como indica Cassany (1990).con respecto a su enseñanza:

(...) no se pueden enseñar "recetas" únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas productivas para él y saber integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar. (p. 70)

No obstante como conclusión destacar algunas puntualizaciones que todo profesor cuando enseña esta habilidad²⁷, ha de hacer ver a los alumnos:

- Para escribir bien necesitamos dedicarle tiempo. A veces serán varios los borradores que realicemos y eso no implicará ser un mal escritor, sino todo lo contrario, mostrará nuestra preocupación por lograr que salga lo mejor posible. Esto lo haremos recabando información, haciendo esquemas diferentes, según el tipo de texto, organizándola amoldándola a los objetivos e intención inicialmente planteada.
- El profesor ha de servir de modelo, enseñará cómo lo hace él, cómo soluciona diferentes problemas que puedan presentarse. Esto les ayudará a reflexionar sobre su propia forma de escribir. También ha de explicar cada paso, siempre de forma muy clara, así como el apoyo que los materiales y recursos puedan proporcionarles.
- La evaluación de los textos no debe centrarse solamente en el producto final, sino también en el proceso. La diferencia entre uno y otro es que el texto es estático, y los aspectos que se evalúan se miden mejor (objetivos, tipología textual y propiedades que caracterizan a cada una) mientras que el proceso es algo dinámico, la evaluación se hace con técnicas de observación y recogida de datos, nos interesa el sujeto que elabora el escrito. La forma de medir en este caso es cualitativa, más que cuantitativa. Y la corrección también ha de hacerse progresivamente, es imposible corregir todos los aspectos de un texto.
- La escritura es una práctica de carácter escolar, pero también social, por ello no sólo hemos de plantear situaciones en las que el alumno trabaje de forma individual, el trabajo cooperativo es bueno, ya que les permitirá integrar todas las habilidades (habla, escucha y lectura).
- Un objetivo importante es encontrar el placer de escribir. Las actividades han de tener sentido (partir de sus experiencias, sentimientos, para poco a poco incluir otros temas). Si la experiencia es gratificante, estarán más receptivos y se implicarán más en lo que se les pida.

Cadenas (1998) señala dos maneras de escribir:

1. *Escribir con brújula*. En esta nos interesa el proceso de elaboración, la inspiración, no necesitamos ningún planteamiento previo. " El

²⁷ Algunas sugerencias bibliográficas que se pueden consultar y que nos parecen interesantes sobre el tema son : Colomer, Ribas y Utset (1993), Reyes (1998) Cassany (1989,1990,1993,1995,1999),

escritor necesita una brújula para no extraviarse, pero no requiere un mapa, es decir, no necesita saber todos y cada uno de los pasos que va a recorrer, ni tampoco necesitaría a dónde quiere llegar"(p. 84)

2. *Escribir con mapa*. El escritor planifica su discurso desde el principio y sabe lo que quiere decir y cómo. Mapa=discurso organizado.

Ambas formas se complementan y debemos trabajar con las dos.

7 Competencias lingüísticas

Uno de los componentes básicos dentro de la competencia comunicativa hemos visto que es la competencia lingüística o gramatical. Canale (1983) la define como el conjunto de conocimientos y habilidades para reconocer y producir estructuras gramaticalmente correctas que el hablante lleva a la práctica a través de las habilidades lingüísticas. Tradicionalmente se ha aceptado el que la lengua la forman tres planos, niveles o componentes o competencias:

- *Fónico o fonográfico*; se ocupa del sistema fonológico y grafémico de la lengua oral y escrita. Los sonidos se recodifican en grafías (escribir), las grafías en fonemas (leer).
- *Morfosintáctico*; se ocupa de las palabras y la función que éstas cumplen dentro de la oración. La comprensión y producción de estas estructuras en los textos orales y escritos las elaboramos según unas reglas y normas.
- *Léxico-semántico*; facultad de los hablantes para manipular el vocabulario para entender o construir textos con sentido.

Cuando surgen los estudios sobre Lingüística textual de la mano de autores como Werlich (1974), Beaugrande (1981), Adam (1985) se hablará de un nivel más:

- el *discursivo-textual*, que se centra en el texto como unidad de comunicación. Según Cassany (1994)

La lingüística textual (LT) supuso mucho más que una ampliación de la unidad de estudio: es un punto de vista nuevo y más global del hecho lingüístico (...) quiere estudiar el lenguaje como elemento primordial de esta comunicación, de una manera íntegra (...) Por eso, la LT incluye todos los factores que influyen en la elaboración y decodificación de un texto y al mismo tiempo entiende la comunicación en un sentido pragmático, o sea, como actividad verbal, una forma de actividad humana. (p.307)

Así cualquier texto siempre debe trabajarse en una determinada situación comunicativa y las unidades que lo integran (fonemas/sonidos/letras, sílabas, palabras, oraciones) sólo tendrán sentido cuando forman parte de éste. Para lograr una buena competencia comunicativa hemos de hacer conscientes a nuestros alumnos de cuál es la organización de los discursos, de los diversos tipos de textos, de los requisitos básicos para su

composición (propiedades textuales), de los mecanismos de comprensión y producción de cualquier mensaje. Tan importante, por lo tanto, será el proceso como el producto final y siguiendo los postulados del enfoque comunicativo los materiales que se preparen han de ser muestras reales, variadas tanto orales como escritas, con las que desarrollaremos las habilidades lingüísticas de forma equilibrada.

Una de las preguntas que nos seguimos haciendo los profesores que impartimos la asignatura de lengua es ¿cuál ha de ser la función básica de la competencia lingüística o gramatical en una clase de lengua?

Si algo tenemos claro es que no es: saber o tener muchos conocimientos de gramática, es decir que nuestros alumnos sean pequeños lingüistas que tengan un gran dominio de la teoría (de las normas, reglas, vocabulario...). El objetivo es que sepan usar la lengua tanto en sus producciones orales como escritas, siendo capaces de incluir esos saberes gramaticales en la aplicación de las habilidades lingüísticas, reflexionando y analizando cuáles, cómo y por qué se utilizan en cada caso.

Así lo explica Bronckart (2015):

El único acuerdo que parece existir hoy en día concierne al cómo; los métodos deductivos tradicionales (secuencia: enunciado de reglas, memorización y aplicación de ejercicios) se ven sustituidos por métodos de carácter inductivo: observar la lengua, manipularla, inferir después las regularidades y codificarlas si eso es posible y necesario... En general conviene poner más el acento sobre los procedimientos de descubrimiento (actividades de estructuración) que sobre los productos y terminologías. (p. 100)

Esto lo constatamos con cada una de las habilidades lingüísticas, cuando hemos ido explicando el proceso metodológico seguido y veremos su aplicación práctica en las actividades trabajadas en el Programa. Además pensemos que la lengua presenta un carácter cambiante, no siempre es la misma, son los hablantes quienes la transforman. Al igual que la sociedad cambia, la lengua también lo hace. Cuando la enseñamos no existe un modelo único.

Didácticamente el profesor tiene que estar seguro de qué modelo quiere utilizar, el alumno primero ha de escucharlos o leerlos, dependiendo del texto que se quiera enseñar. En segundo lugar continuar trabajando con otros ejemplos, para finalmente, practicarlo con actividades que le ayudarán a dominarlos. (Bronckart, 2015)

Uno de los aspectos que más preocupa actualmente es qué géneros tanto orales como escritos deben aparecer en el currículo para que los trabajen los estudiantes. Prado (2004) nos habla de cuatro criterios básicos para elaborar las tipologías textuales:

1. Según la función o finalidad de los textos: convencer, solicitar, describir, explicar, argumentar...
2. El canal utilizado: oral o escrito; directo o diferido

3. Interacción que se establezca: monologal o dialogal
4. La persona a la que se dirige: individual o social; homogéneo/heterogéneo.

Haciendo una revisión de los mismos, se observan: narraciones, descripciones, relatos, textos explicativos, argumentativos e informativos como modelos básicos. Es un tema que no está cerrado y con el tiempo siempre aparecen nuevos modelos. Lo interesante es que no sólo se desarrollen desde un punto de vista escolar, sino social, que tengan una funcionalidad, porque será algo que les servirá para utilizar en su día a día, en contextos reales, con lo cual aprenderán las estrategias esenciales de cada uno de los textos.

La irrupción de las TIC nos está invitando a una urgente renovación metodológica. Por ejemplo Internet está haciendo posible que los textos orales, realmente se puedan trabajar de formas diferentes. Los textos de los medios de comunicación (prensa, radio y televisión) podemos acceder a ellos en cualquier momento, analizarlos, crear otros nuevos a partir de éstos. Están surgiendo herramientas digitales como son los blogs, que profesores como Zayas²⁸ y Trujillo²⁹ están utilizando para desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos, y también para la investigación de diferentes estudios con respecto a los enfoques comunicativos, sobre todo en relación a las segundas lenguas.

7.1. Tipologías textuales y niveles de lengua

Partiendo de los estudios de la Lingüística textual, dos son las tipologías textuales más aceptadas y puestas en práctica:

La de Adam (1985), con la siguiente clasificación: Descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, conversacional, predictivo y retórico. Se fundamenta en el estudio de los factores textuales (verbos, adjetivos, rasgos lingüísticos...) y contextuales (propósito, intencionalidad, tema...) de cada uno de ellos.

Y la de Besson, Bronckart y Canelas (1990) que dividen entre *textos orales*: diálogos, relatos y los discursos expositivos y *textos escritos* en los que incluyen los discursos del tipo de *contar* (narraciones, relatos y discursos históricos) en los que pueden aparecer *descriptivos*. Discursos de carácter *expositivo* (informativos, explicativos, argumentativos e instructivos).

²⁸ Zayas, F. Blog *Darle a la lengua*. <http://www.fzayas.com/darlealalengua/> (Consultado: 08/07/2015)

²⁹ Trujillo, F. Blog *De extranjis*. <http://blog.fernandotrujillo.es/> (Consultado: 08/07/2015)

Estos tipos no son homogéneos, sino que pueden funcionar dentro de una varias muestras. Pero desde el punto de vista didáctico se deben trabajar de forma progresiva, primero uniformes, con las características propias del mismo y después mezclando varios.

Proponemos a continuación algunas estrategias metodológicas que hemos utilizado en nuestro diseño del Programa MCCC y que creemos interesante reseñar en la consecución de una competencia comunicativa:

- Partir siempre del texto como unidad de comunicación. Con las diversas tipologías textuales desarrollaremos cada una de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura).
- Los textos han de ser variados, reales con una finalidad comunicativa, en los que se identifiquen las características lingüísticas (competencia lingüística) de cada uno y también las características textuales.
- Por lo tanto también es bueno que respondan a los intereses de los participantes. Ello no implica que los preparemos expresamente para el aula, dependerá de qué queramos que aprendan, cómo, con qué finalidad., quién sea el interlocutor.
- Primero partiremos de las habilidades receptivas y luego las productivas, siguiendo el orden natural de aprendizaje. El esquema de trabajo podría ser comprensión y práctica de ésta, con actividades concretas de escucha o lectura. Comparación, análisis y reflexión teniendo en cuenta, modalidad, rasgos lingüísticos y rasgos textuales. Producción del texto con actividades orales o escritas.
- Los elementos lingüísticos de los niveles fónico, morfosintáctico y léxico semántico hemos de integrarlos en la unidad superior; el texto, y siempre se deben trabajar en función de éste. No como prácticas cerradas o mecánicas a las que no se vea una función.
 - Así los sonidos/letras son muy importantes para mejorar el proceso de enseñanza lectora, también la pronunciación, entonación, tono en la producción del habla. La ortografía tiene sentido dentro de la escritura y en ella han de entender su valor.
 - En cuanto a la morfología y sintaxis según Camps y Ruíz (2011) el objetivo básico de estas dos disciplinas es que los alumnos practiquen tanto con las formas que ya dominan, como las que tendrán que dominar, estudiando primero su funcionamiento, manipulándolas después, combinando, clasificando, sustituyendo, modificando, ordenando, enfatizando, repitiendo... las palabras en las oraciones, las oraciones en los párrafos, siempre con las habilidades de comprensión y producción. Es decir esos

elementos han de trabajarse contextualizados. Relacionando la morfosintaxis con los tipos de texto y con los elementos textuales.

- Por último hemos de referirnos al léxico, el otro componente de los textos. Aprender vocabulario no consiste sólo en adquirirlo de forma cuantitativa, sino también se debe utilizar con propiedad según el contexto en el que se emplee. Y esto un alumno lo consigue en la familia, en la calle, en la escuela, a través de los medios de comunicación, en los respectivos trabajos, con las redes sociales. Por ello a partir de las diferentes tipologías textuales, con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aprenderá a usarlo de forma más precisa. Descubrirá que no sólo las palabras tienen un significado denotativo, sino connotativo, otras veces y también sentidos diferentes. Adquirirá estrategias con las que relacionará palabras por su significante, por su significado o por el referente. Por eso podemos concluir que "las actividades de vocabulario no tienen sentido completo en sí mismas, sino se supeditan a objetivos más globales y comunicativos" (Cassany et al. 1994, p. 382). Y el principal es el de mejorar la comprensión y expresión del alumno.

8 Algunos programas de competencia comunicativa

El objetivo de este apartado es recoger programas de los últimos años que hayan desarrollado la competencia comunicativa a partir de las habilidades lingüísticas, en concreto para la ESO. Con ello nos interesa ver en qué medida el objetivo básico de la educación lingüística realmente se ha tenido y se está teniendo en cuenta: mejorar la competencia comunicativa mediante el aprendizaje de los procedimientos, las actitudes y los conocimientos que la favorezcan. Después de las búsquedas realizadas podemos decir que como señalan Camps y Ruiz Bikandi (2011):

En España se dispone de poca investigación que nos acerque a lo que realmente pasa en el aula: cómo se construye el conocimiento verbal, qué relación se establece entre los modelos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, qué incidencia tienen en la interacción los diferentes tipos de materiales, cómo se pueden adecuar a las programaciones. (p.27)

Nosotros añadiríamos que no hay demasiados programas en esta etapa de la Enseñanza Secundaria en los que veamos cómo se ha desarrollado esa competencia comunicativa, hay algo más en educación primaria, pero también, son pocos.

Hemos encontrado algunos, pero se centran en una habilidad en concreto: la lectura, no en todas las demás; escucha, habla y escritura.

Quizá esto se debe a que como ya hemos comentado anteriormente, los diferentes informes sobre la comprensión lectora no son buenos, y cada comunidad ha elaborado planes lectores para tratar de evitar esto, de ahí que se hayan hecho varios programas con ella. Con lo cual nuestra orientación lingüística no acaba de estar enfocada al dominio de las habilidades comunicativas o lingüísticas, aunque en cada una de las leyes de educación la finalidad parece clara, teóricamente, pero no así desde el punto de vista de la aplicación, que sigue dependiendo de enfoques formales, en los que los contenidos gramaticales continúan primando, aunque se hayan incluido otros, como el de las tipologías textuales, con sus propiedades y de pragmática (contexto, inferencias). Como afirman Jover y Lomas (2015) "a menudo estos contenidos se estudian de manera aislada y no al servicio de una reflexión (meta) interlingüística cuyo objetivo no sea el conocimiento gramatical en sí mismo sino la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas del alumnado" (p.152).

Incluimos algunos y hacemos un breve comentario de ellos:

Rial y otros (2009) en su texto en línea: *La competencia comunicativa en el aula de primaria*³⁰. Nos ha parecido interesante incluirlo, porque este grupo de trabajo, hace una propuesta con respecto a todas las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), pero no sólo en el área de lengua y literatura, sino lo interesante está en la contribución desde todas las áreas, a la competencia en comunicación lingüística. Comienzan con la enseñanza del proceso de escritura e intentan que se trabajen también las otras habilidades, teniendo en cuenta diferentes tipologías textuales. Los elementos de los que parten para programar son: enfoque por tareas, Competencias Básicas, objetivos procedimientos y valores. Elaboran unas fichas las cuales desarrollan a partir de una tarea concreta que el alumno debe realizar; a las que añaden las actividades, metodología, recursos y evaluación para cada una de ellas. Creemos que sí se han elaborado para que los participantes usen la lengua. El cómo se haya hecho es lo relevante.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). En el texto: *Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística*³¹ con él han pretendido potenciar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de cada estudiante, no sólo en las segundas lenguas, sino también en la materna. Al buscar una buena educación

³⁰ Rial, R.; Fernández, A.F.; Fueyo, D.; López, M. P.; Viejo, B. y Viso S. (2009) *La competencia comunicativa en el aula de primaria*. Recuperado de <http://blog.educastur.es/primaria/files/2009/12/competencia-en-comunicacion-linguistica-propuesta-de-trabajo.pdf>

³¹ Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). *Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística*. Recuperado de <http://188.244.80.204/~bibliesc/httpdocs/wp-content/uploads/2013/10/Competencia-linguistica-mejoraAndalucia1.pdf>

lingüística, lo han hecho teniendo en cuenta todas las áreas y no sólo la de lengua castellana y literatura. Por ello han diseñado cómo trabajar con cada habilidad lingüística, basándose en los principios del enfoque comunicativo. Es de resaltar el valor que le están dando a las TIC, integrándolas en las prácticas que han propuesto.

Jiménez (2010) presentó: Evaluación de la Competencia comunicativa en el I Congreso de Inspección de Málaga³². Parte en su artículo de una breve explicación teórica, que sustenta algunos modelos que presenta para poder trabajar los profesores con sus alumnos las habilidades lingüísticas, en ese desarrollo que venimos viendo de la competencia en comunicación lingüística. Lo que más nos ha llamado la atención es que no sólo habla de cuatro habilidades lingüísticas, sino que incluye ocho: escuchar, hablar, conversar, mediar (orales), leer, escribir, interactuar por escrito, mediar por escrito (escritas). Si bien es cierto, que están más enfocadas al aprendizaje de las segundas lenguas. Pero también se pueden trabajar en la lengua materna. El documento contiene referencias a centros de Andalucía con proyectos propios, que el autor los considera muy válidos de aplicar y responden a los objetivos trazados. Además incluye también como asesor maneras, para implementar esta forma de trabajar, evaluar etc.

Rico et al. (2011) en el texto: Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla.³³ El Ministerio de Educación en Melilla le planteó a un grupo de profesores universitarios, maestros y orientadores este proyecto a raíz de los malos resultados obtenidos por los escolares en las pruebas realizadas. Está enfocado para la intervención en los tres primeros cursos de Educación Primaria (1º a 3º). Han dispuesto de una página web diseñada para los docentes, las familias y los alumnos. Parte de una fundamentación teórica con su práctica y las indicaciones pertinentes para cómo orientar ese trabajo (actividades, recursos, metodología para cada uno de los tres cursos). Además explican diferentes programas que realizan (rutas literarias, programa profundiza, escuelas viajeras...) con los que perfectamente desarrollan y mejoran la competencia comunicativa de los alumnos.

³² Jiménez, J.R. (2010). Evaluación de la Competencia comunicativa. Intervención de la inspección. *Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso de Inspección de Andalucía, Mijas Costa, Málaga³². Recuperado de <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>

³³ Rico, A., Mohamed, L., Herrera, L., Molina, M.J. (2011). Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81445051>

Pérez (2010).diseña este programa, *Comunicarse y Convivir. Programa de habilidades lingüísticas básicas*. Para su aplicación por parte del profesorado de lengua y literatura de 2º de la ESO, al alumnado. Su objetivo es desarrollar la competencia sociocomunicativa de estos. Los contenidos los plantea de forma que contribuyan a extender un clima positivo en el centro, a través de la formación de los alumnos en habilidades comunicativas. Trabaja con las cuatro habilidades lingüísticas, pensando en la mejora de la comunicación lingüística de sus participantes.

Pérez (2002) en el texto: *Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios: programa didáctico para desarrollar la competencia comunicativa*. La autora crea este programa pensando en todas las posibilidades que tienen los textos que se utilizan en los medios de comunicación y en internet, cercanos al alumnado y así con ellos desarrollar su competencia comunicativa. Trabaja las cuatro habilidades lingüísticas.

Condemarín y Medina (2002) *Taller de lenguaje-2*. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16años).Con las actividades que se proponen se persigue que el alumnado utilice el lenguaje para crear, procesar diferentes informaciones y establecer interacciones con otros. Cuando se enfrentan a usos diversos de comunicación oral y escrita, los estudiantes aprenden cómo y por qué se utiliza el lenguaje, en situaciones reales. Se estructura en varios capítulos, parte de un marco teórico y luego programa actividades de comunicación oral, lectura y escritura. Donde insisten en el valor de los contextos de aprendizaje y en cómo se evalúan las competencias lingüísticas y comunicativas.

Algo que sí ha llamado nuestra atención cuando hemos realizado esta búsqueda es la importancia que algunas Universidades están dando a la integración de las competencias comunicativas en sus titulaciones. Por ejemplo en la Universidad del País Vasco ha elaborado un informe:

Ezeiza, García, Ugarteburu, y Zabala titulado: *¿Cómo integrar las competencias comunicativas en las nuevas titulaciones de grado? Comunicación, aprendizaje y desarrollo profesional*³⁴. En él valoran la relevancia de la comunicación, en el ámbito académico y profesional de las nuevas titulaciones de grado, centradas en el conocimiento, cultura y práctica disciplinar. Para ello proponen una serie de estrategias de intervención, fines de aprendizaje, materiales y metodología a seguir. Lo que nos hace entender que no sólo los alumnos deben desarrollar y mejorar su competencia comunicativa en los años de escolaridad obligatoria, sino

³⁴ Ezeiza, J., García, I., Ugarteburu, I., y Zabala, I. (s/f) *¿Cómo integrar las competencias comunicativas en las nuevas titulaciones de grado? Comunicación, aprendizaje y desarrollo profesional*. Recuperado de http://www.ehu.es/PAT/compe/dokumentuak/1. eguna_GAZTELANIAZ.pdf

también en la Universidad ya que les servirá para enfrentarse en las mejores condiciones al mundo laboral, esto es lo que van a vivir, por lo tanto es lo que deben experimentar en las diferentes etapas educativas. Es obvia la importancia que hay que darle y quizá como decíamos al principio de este apartado necesitamos muchos más estudios y que se implementen en los centros.

También es interesante destacar los programas educativos que se están llevando en hospitales en relación a las competencias comunicativas como el de:

Gutiérrez y Berrocal (2010). *Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación*.³⁵ La elaboración del programa propone qué necesita conocer, saber y hacer un niño, que está hospitalizado, para desenvolverse dentro de una sociedad que cada día exige mayores conocimientos y habilidades de las personas. De ahí la creación de este programa e implementación del mismo.

³⁵ Gutiérrez C.N., Berrocal, R (2010). *Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación*. Acta Pediatr Mex, 31, 16-21. Recuperado de <http://bvs.insp.mx/articulos/8/Programa%20educativo%20para%20desarrollar.pdf>

CAPITULO III: DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. EL "MCCC"

"Una enseñanza sin profesores, a base sólo de técnicas, acabaría por no ser enseñanza, por no ser nada. Mostraría recetas, pero jamás saberes. Y sería incapaz de moldear la mentalidad de un nuevo creador"

(Arruti, 1985, p. 20).

1. Programa: “Mejora de la convivencia y competencia comunicativa” (MCCC)

1.1. Introducción

Presentamos el Programa “Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa” (MCCC) que hemos diseñado y que ha dado nombre a este estudio. Programa que posteriormente hemos aplicado en la parte empírica.

Cuando lo iniciamos, pensamos que podría estar formado por diversos proyectos con los que buscábamos conseguir los mismos objetivos. Aquí vamos a exponer el proyecto genérico que hemos denominado: Proyecto de habilidades lingüísticas. Los otros son mencionados más adelante. Nuestra pretensión es continuar con ellos en posteriores trabajos.

El desarrollo del Programa “MCCC” y en concreto del proyecto se ha completado en todas sus fases y actividades. Y vistos los resultados y las conclusiones señaladas, creemos que podría ser aplicado en otras ocasiones a otros grupos en los que se quiera prevenir, reducir el índice de conflictividad, o hacer acercamientos importantes a la mejora de la convivencia, mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Esta propuesta educativa se fundamenta en los dos marcos teóricos que hemos presentado: la convivencia, centrándonos en el tema del conflicto, intimidación o maltrato y la competencia comunicativa, explicados en el capítulo primero y segundo respectivamente. En éste, profundizaremos en aquellos aspectos presentes en el Programa, que necesiten de una fundamentación y que no incluimos anteriormente.

A partir de la revisión, estudio y análisis de algunos modelos, aquéllos que han brindado a la comunidad educativa distintas perspectivas y vías sobre la competencia comunicativa y la convivencia, hemos elaborado esta propuesta para que ayude también en el camino ya hace tiempo iniciado.

Así en los próximos apartados introduciremos cómo se diseñó el Programa con los objetivos, contenidos, actividades y evaluación, de una forma integrada, secuenciada y organizada.

1.2. Estructura del Programa MCCC

El programa responde a los planes para la mejora de la convivencia que a nivel estatal, comunitario o local, se demandan desde las administraciones con tal finalidad.

El programa MCCC como se puede observar en la imagen cuenta con los siguientes elementos: una justificación del mismo, los destinatarios a los que va dirigido y por último el proyecto en sí con sus objetivos, actividades, temporalización, métodos pedagógicos utilizados, los recursos, una evaluación, además de los responsables que pueden aplicarlo.

Incluye proyectos concretos que buscan garantizar la adquisición de la competencia comunicativa a partir de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estos proyectos se concretan en la realización de actividades, basadas en tareas, relacionadas con la elaboración de ejercicios que contienen recursos específicos preparados y seleccionados.



Imagen 32: Estructura del Programa "MCCC". Fuente: Elaboración propia

1.3. Justificación

El tema de la convivencia y en concreto el conflicto, la intimidación, a día de hoy sigue constituyendo una de las grandes preocupaciones no sólo para las autoridades y profesionales de la enseñanza, sino también para las familias y los medios de comunicación, así como para la sociedad en general. Tanto es así, que la Administración desarrolla y actualiza constantemente la normativa para fomentarla.

Desde este punto de vista, el Programa MCCC se justifica en la actual LOMCE, al responder a los fines y objetivos que plantea sobre la

convivencia en la vida escolar. Por ejemplo, en el preámbulo manifiesta que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de *convivencia* y a los derechos y libertades fundamentales” y también “elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la *convivencia pacífica* y el desarrollo cultural de la sociedad”.

Autonómicamente en Castilla y León, autonomía de referencia de este trabajo, el Programa se apoya en el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, que regula los derechos y deberes de los alumnos, sus familias, especificando las normas de convivencia y disciplina en sus centros escolares. El Decreto 23/2014, de 12 de junio, incorpora en su Disposición Final Primera la modificación del anterior Decreto 51/2007.

Otra razón, que justificaría nuestra propuesta, es el trabajo del Observatorio Estatal (2010), titulado: Estudio estatal sobre la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Este tema lo trata como:

Una perspectiva integral de la convivencia que permite conocer lo que está bien y lo que necesita mejorar, de forma que:

- 1) Evalúe los distintos componentes de la convivencia escolar, incluyendo las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado, entre profesores, con el equipo directivo, entre las familias y la escuela.
- 2) Ayude a evaluar los problemas y objetivos que más preocupan a nuestra sociedad como: el acoso entre iguales, la indisciplina, la vinculación de los estudiantes con la escuela, el comportamiento disruptivo, la situación del profesorado, la colaboración con las familias, la tolerancia o las condiciones que afectan al riesgo de violencia de género. (p.7)

Los indicadores evaluados por este Estudio (2010) manifiestan que la convivencia entre el alumnado es aceptable aunque sí se producen conflictos que merecen una atención especial, por lo que es importante tal y como se sugiere un “Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información” (p.96). Por ello nuestro Programa se suma a esta idea.

Con el diseño del MCCC pretendemos superar los siguientes obstáculos, a la vez que agregamos como razones las condiciones para construir y mejorar la convivencia que refleja el Observatorio (2010, pp.100-116) (remitimos a los porcentajes más significativos si se quieren consultar):

1. La justificación más clara es que *se siguen produciendo situaciones de acoso*, siendo el insulto y también el hablar mal de alguien el más frecuente. Dándose mayor número de víctimas que de acosadores. Se amparan en el grupo y las víctimas no saben cómo pararlo, porque no tienen ese poder para hacerlo, aunque les gustaría.

2. Surge una *nueva forma de acoso* a través de las nuevas tecnologías, mediante mensajes ofensivos, seguido de grabaciones con el móvil.
3. Tanto los acosadores, como los que se suman a éstos, *presentan unas características y condiciones de riesgo* que hemos de estar alerta a ellas.

Estos tres aspectos son algunos de los analizados y evaluados en el cuestionario, llegando a una serie de conclusiones en los resultados.

4. *Las sanciones utilizadas no están siendo eficaces para corregir cualquier situación conflictiva.* Ya que cuando el alumno no se siente implicado, no ha participado en la elaboración de esas normas las cuales considera negativas, obligatorias, sin fundamentación, no las acepta. (*Mejorar el compromiso del alumnado con las normas*) Mientras si detrás hay una escucha activa, una propuesta hablada y consensuada, análisis a partir de otras ya pensadas y una toma por escrito de decisiones conjuntas, puede tener más valor en esa reeducación. Con lo que con el Programa, *promovemos habilidades y contextos para enseñar a resolver conflictos sin violencia.* Y respondemos a una de las condiciones de construir la convivencia.
5. *El tipo de enseñanza tradicional, no es adecuado a los cambios que los alumnos han experimentado en la sociedad actual.* Surgiendo un *comportamiento disruptivo, uno de los problemas más habituales.*

Así lo estamos viendo por ejemplo en la enseñanza de una asignatura como es la lengua y literatura o en la tutoría, (*la convivencia se construye desde la clase en cualquier materia*) desde las que hemos hecho la implementación del Programa MCCC. Podemos afirmar que cuando la práctica la hemos centrado en el uso de la lengua, partiendo de los intereses de los alumnos, donde ellos son protagonistas de su propio aprendizaje, hablamos de un aula comunicativa, el alumnado responde y no se aburre, no molesta, no se producen interrupciones. Por lo tanto *se incrementa la capacidad del alumnado para escuchar y esforzarse por su aprendizaje.*

Por tanto estamos de acuerdo que *la convivencia se construye desde la práctica.* Y la mejor forma de conseguirla es un programa de actuación que contribuya a ello.

De ahí que planteemos *el Programa MCCC* como una propuesta pedagógica para la mejora de la convivencia, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas.

Pensamos además que pueda constituir una práctica de innovación con la lengua, porque deja de lado el enfoque formal, en el que la gramática era un fin en sí mismo y se apoya realmente en un enfoque funcional. Pero que ayude a mejorar la convivencia en nuestros centros., que se utilice según convenga, teniendo en cuenta los cambios sufridos, a los que hemos aludido tanto en la enseñanza como en el alumnado. Jover y Lomas (2015) señalan que:

...el lenguaje fomenta el aprendizaje de destrezas lingüísticas y comunicativas que hacen posible la comprensión y expresión adecuadas, coherentes y eficaces de mensajes orales y escritos, como el uso ético de las palabras al servicio de la convivencia democrática de las personas. (p. 143)

Como conclusión pensamos que esta propuesta dentro del sistema educativo puede tener su interés y actualidad porque se sigue demandando información y formación, sobre este tema de convivencia y educación lingüística, donde ambos tienen mucho que aportar no sólo a una escuela democrática, intercultural e inclusiva, sino también a una sociedad global cada día más cambiante, en la que los valores parece apreciarse que apenas cuentan y hay que redescubrirlos continuamente.

La originalidad también puede estar en la creación y aplicación del propio Programa; en la relación que éste mantendrá con la escala de conflictividad administrada antes y después de haberlo aplicado a los alumnos y sopesar si el desarrollo de la competencia comunicativa ha supuesto una posible solución. En cualquier caso podría facilitar la prevención de futuros conflictos en aras de una convivencia pacífica.

1.4. Los objetivos generales

Los *objetivos generales* que nos planteamos con el Programa son:

1. Descubrir que la comunicación no es sólo información, sino también un tipo de comportamiento que aprendemos y enseñamos a los demás cuando convivimos.
2. Desarrollar la competencia en comunicación lingüística de los alumnos, para que les ayude en sus relaciones sociales.
3. Proporcionar conocimientos, técnicas, recursos y materiales para mejorar la convivencia, que puedan aplicarse en el aula y generalizarse en el entorno escolar y social.
4. Poner en práctica las habilidades lingüísticas según contextos, que ayuden a los alumnos a relacionarse positivamente y solventar situaciones negativas.
5. Educar en valores a través del uso adecuado del lenguaje.

1.5. Descripción y características

El Programa de Mejora de la Convivencia y Competencia comunicativa (MCCC) es una propuesta de actuación, de intervención que pretende que con el uso del lenguaje, con el desarrollo de la competencia comunicativa, el alumnado mejore o construya una convivencia pacífica. Entendiendo por ésta, las relaciones interpersonales que los miembros de una comunidad debemos mantener en los diferentes contextos, familiar, educativo o social en aras de un buen aprendizaje, un clima social saludable y de respeto.

Esta iniciativa también quiere adiestrar en actitudes, destrezas y valores, que ayuden a convivir a los adolescentes a través de las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) teniendo en cuenta los diferentes contextos y las normas sociales que rigen cada uno de ellos.

La comunicación con los demás debemos entenderla como un tipo de comportamiento, como una forma de conducta, la cual se puede describir, enseñar y aprender (Escandell, 1999). Por lo tanto, comunicarnos, nos ayuda a convivir.

En términos generales el concepto de *competencia* nos permite referirnos a las capacidades de una persona. Dicha competencia depende del conocimiento (tanto implícito como no implícito) y del uso (la habilidad para con éste).

El Programa Mejora de la convivencia y Competencia Comunicativa (MCCC) presenta las siguientes *características*:

1. Es un Programa diseñado con una *estructura de enseñanza* que toma en cuenta las competencias básicas del currículo LOMCE, unos objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación que hemos fundamentado teóricamente y hemos contrastado empíricamente. Constituye por lo tanto un trabajo planificado.
2. El Programa se fundamentará en los siguientes *aspectos básicos*: la enseñanza de *valores* (tolerancia, igualdad, respeto, etc.), la atención a la *diversidad* del alumnado y el autocontrol ...
3. Este es *abierto y flexible*, *abierto* porque se pueden incluir contenidos, actividades, recursos, diferentes, dependiendo de las características del centro y los aspectos de convivencia que se quieran trabajar. Como cambios en la metodología y evaluación utilizadas, ya que sabemos por experiencia, que surgen continuamente aspectos nuevos. *Flexible* puesto que los responsables que lo apliquen tendrán que contextualizarlo, concretarlo, pensando en el alumnado al que va dirigido.

4. Asimismo es *cerrado*, ya que ante las dificultades que surjan en su implementación, tiene en el propio Programa los elementos y recursos necesarios para aplicarlos y poder solucionar los problemas que se presente
5. El Programa desarrolla cinco *bloques* coherentemente articulados: 1) *La convivencia escolar*, 2) *El conflicto: su análisis*, 3) *Construcción de la convivencia*, 4) *Convivencia y comunicación* y 5) *Competencia comunicativa*, en el que recogemos los contenidos básicos que consideramos debe incluir, pero que los trabajamos en cada uno los otros cuatro primeros bloques.
6. Cada actividad está *organizada* de la siguiente forma: proponemos un nombre que motive a los alumnos a implicarse en el trabajo, que se les va a pedir. Se plantea la tarea o enunciado último que han de resolver, el desarrollo completo con distintas actividades y ejercicios, así como la forma de llevarla a cabo. Añadimos las competencias básicas, las tipologías textuales y las habilidades lingüísticas que se trabajan, para terminar con qué y cómo se puede evaluar.
7. Dos son los *aspectos principales* en los que se ha centrado: en un *planteamiento amplio de conflictos y valores* y el otro en el *uso del lenguaje, la comunicación entre iguales*. Con ello buscamos favorecer el clima escolar dentro y fuera de las aulas a través de la comprensión oral y escrita, el análisis y la creación de producciones lingüísticas orales y escritas.
8. Sigue un *modelo constructivista*, porque propicia en el alumnado un aprendizaje significativo y autónomo. Los alumnos son capaces de relacionar conocimientos con los cuales afrontar cualquier situación conflictiva y resolver problemas cotidianos en el desarrollo de la competencia comunicativa. (Álvarez et al, 2007). Por lo tanto participan activamente al realizar un aprendizaje práctico, que son capaces de aplicar para analizar lo ocurrido o buscar soluciones.
9. Al modelo constructivista, añadimos el *enfoque comunicativo*, perfectamente enlazados los dos, puesto que este enfoque se centra en las necesidades de los alumnos tanto comunicativas como de aprendizaje, también. Al asentarse en procedimientos y actitudes que llevan al diálogo y la interacción, por ello la dinámica de grupos y la cooperación diseñadas.

El Programa incluye una propuesta de contenidos agrupados en ocho módulos, vinculados al ámbito de la convivencia y la competencia

comunicativa, para que los gestores del Programa, dentro de una enseñanza formal o no, puedan seleccionar y secuenciar aquellos contenidos, que les interesen en función del tema a desarrollar y de las características del grupo que interactúa en la enseñanza. Dicha propuesta de contenidos se puede ver en el punto 2.

1.6. Destinatarios y forma de aplicarlo

El MCCC tiene como destinatarios a los chicos y chicas de Educación Secundaria, aunque asimismo podría realizarse en los dos últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º), adaptando lo que se considerara conveniente. Y está proyectado para ser llevado a cabo en el contexto escolar, por el profesorado con el asesoramiento del equipo psicopedagógico y el apoyo del grupo de convivencia, si lo hubiera en el centro. También son destinatarios los/as profesores/as que dispondrán de una información y de un material para poder usarlo en el aula con sus alumnos, con lo cual estamos facilitando su propia formación.

Para la forma de aplicarlo se opta por la de *grupo, con una metodología de aprendizaje cooperativo (3, 4 ,5 alumnos o el grupo entero)*, porque son las relaciones entre los individuos, las que pueden llevar a situaciones de conflicto o de buen trato entre los individuos, o bien de convivencia pacífica. Igualmente la comunicación es más rica y productiva entre varias personas, las tipologías textuales son variadas y diferentes, se pueden plantear distintos contextos y las normas que rigen estos usos, exigen reglas propias. Monjas, Benito, Elices, Francia, y García Larrauri. (2007) ven más posibilidades al trabajo en grupo y lo explican así:

Se tiene en cuenta el potencial del grupo como agente formativo y de dinamización (...) aumenta la motivación de los miembros, se facilitan los efectos de aprendizaje al ser varios modelos, se ponen en práctica situaciones naturales, espontáneas, se recibe retroalimentación, ahorro de tiempo y recursos personales y materiales (...) Y se tienen en cuenta los intereses y necesidades de cada uno. (p.100)

Otros formatos son el *pequeño grupo* o bien individual, nuevamente las tipologías textuales y el tipo de comunicación serán determinantes para usar el pequeño grupo, el *individual* es mejor para el alumnado con problemas más serios entre sus miembros o bien la integración del alumnado inmigrante o la existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero también lo trabajaremos con cualquier alumno.

El responsable de la aplicación del MCCC consideramos que debe ser el profesor-tutor por varios motivos:

1. Es la persona que mejor conoce al grupo e individualmente a cada alumno.

2. Recibe la información del gabinete psicopedagógico de años anteriores, cuando el alumnado ya ha estado en el colegio o bien se ha enviado, si viene trasladado.
3. Recurre al tutor del año anterior y profesores del curso pasado.
4. El contacto con la familia también es clave, depende de cada centro, generalmente hay dos reuniones mínimo por año. En el caso de que se necesite, son varias las entrevistas que se conciertan.
5. Al tener una hora más de tutoría, siempre tiene la ventaja del tiempo, ya que a sus horas de asignatura, se le suma otra.

Pero cualquier profesor puede desarrollarlo. Teniendo la formación, los medios y la preocupación por hacer su trabajo bien.

En cuanto a los espacios, pensamos que es preferible que no sea siempre en el aula, ya que puede convertirse en algo rutinario, lo verán como si fuera una clase más y no es eso lo que se busca. Es importante despertar su interés y motivación. Por lo tanto se puede disponer de todos los lugares que sean necesarios para organizarlo: patio, aula multiusos, salón de actos, biblioteca de aula y pública, museos, teatros, la calle, aula de informática.

Proponemos para su aplicación distintas alternativas:

1. En *la asignatura de Lengua castellana y Literatura*. También desde varias asignaturas como pueden ser las humanísticas (sociales, historia) poniéndose de acuerdo para programarlo interdisciplinariamente con varias áreas. Está claro que necesita una organización y sistematización muy claras. Por contenidos cualquiera de ellas puede trabajar estos aspectos.
2. En *la tutoría*, por los motivos ya reseñados. En ocasiones, en algunos centros, el tutor al comienzo de cada jornada escolar, dedica unos minutos con su grupo al "*Saludo*", "*Buenos días*", "*Amanecer*"..., pudiendo dedicarlo al tema de: *convivencia y competencia comunicativa*.
3. Crear tres *talleres*, uno por trimestre con un hilo conductor programado, o bien abierto a los imprevistos contextuales o de la actualidad.
4. En *la semana cultural*, en *la preparación de fiestas* colegiales, en la creación de un blog de clase, a través de las redes sociales.

5. En *proyectos de comprensión* específicos, *paletas de inteligencias múltiples, rutinas y destrezas de pensamiento*³⁶ que se creen para tal fin.

Como vemos son muchas las vías, cada una se puede trabajar por separado, como si fueran compartimentos estancos. Aunque también podemos coger varias e integrarlas. Lo que necesitan es una programación desde el principio. O bien cada curso de los cuatro de Educación Secundaria elija una o algunas, serán distintas, el fin será el mismo, pero no se tendrá la sensación de "siempre hacemos lo mismo". Podría proponerlo el equipo de convivencia o la figura del coordinador, con lo cual involucraríamos a la comunidad educativa al completo.

1.7. Proyecto "Habilidades lingüísticas"

Este Proyecto "*Habilidades lingüísticas*" incluye la definición, los objetivos, contenidos y actividades por bloques, la temporalización, la metodología, los recursos y materias, la evaluación, otros posibles proyectos y la propuesta de contenidos.

1.7.1. Definición

El Programa de Mejora de la Convivencia y Competencia comunicativa (MCCC) es una propuesta de actuación, de intervención que pretende que mediante la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas, el uso del lenguaje=competencia comunicativa, el alumnado mejore o construya una convivencia pacífica. Entendiendo por esta las relaciones interpersonales que los miembros de una comunidad debemos mantener en los diferentes contextos, familiar, educativo o social en aras de un buen aprendizaje, un clima social saludable y de respeto.

1.7.2. Objetivos, contenidos y actividades por bloques

Se presentan objetivos, contenidos y actividades en los siguientes bloques: 2) La convivencia escolar, 2) El conflicto: su análisis, 3) Construcción de la convivencia, 4) Convivencia y comunicación y 5) Competencia comunicativa.

³⁶ Actualmente son muchas las experiencias en metodologías activas que se están llevando a cabo desde el punto de vista tanto de la investigación, como de la práctica, teniendo en cuenta los cambios de todo tipo que estamos viviendo, de ahí que se deban incluir en la escuela.

Bloque 1 "La convivencia escolar"

Objetivos:

- Conocer el nivel de convivencia escolar en el grupo, a través del análisis de las normas, valores y actitudes que desarrollan.
- Identificar el clima escolar, la toma de decisiones y la participación en el grupo.
- Analizar las relaciones entre profesores, alumnos y familias vinculadas al grupo.
- Valorar el nivel de pertenencia al grupo y al colegio, a través del lugar que ocupa, los sentimientos que manifiesta y el compromiso que adquiere.
- Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado que favorezca las relaciones y la convivencia escolar.
- Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para mejorar la convivencia escolar.
- Favorecer el clima escolar y aprendizaje de los alumnos con dinámicas de grupo que despierten su interés y motivación.

Contenidos: (especificar cada uno ellos)

- Normas, valores, actitudes relacionadas con la convivencia escolar. (Respeto a las diferencias, tolerancia, solidaridad...)
- Clima escolar, toma de decisiones y participación
- La excelencia o calidad de la convivencia:
 - Relaciones: alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-familia,
 - Centro como comunidad
 - Sentimiento de pertenencia al centro,
 - Compromiso con el centro

Actividades:

1. Nombre de la actividad: "El consenso"

- Enunciado:

Elaborar una lista de normas y de valores que colgaremos de forma visible en clase.

- *Metodología:*

Competencias básicas: Competencia lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas

Desarrollo:

Grupo pequeño (2 miembros): Búsqueda de normas y valores en general. Utilizamos internet, en diferentes buscadores. Distinguimos los tipos de normas y valores. Nos quedaremos con los que nos interesan sólo para el colegio y aula. Tendremos en cuenta cuáles son las normas que mejor nos representarán como grupo, las que creemos que son viables de llevar a la práctica.

Grupo de 4 miembros. Recogida por escrito de las normas y valores que vamos a utilizar para este año. (Texto prescriptivo: proceso de creación)

Gran grupo: Puesta en común de éstas (exponemos y argumentamos), cada grupo se queda con una norma y el valor o valores relacionados con esa norma, los colgará y tendrá que encargarse de su defensa cuando no se lleve a cabo, buscando actitudes positivas en el alumnado que las incumpla.

Pueden trabajarse por trimestre unas pocas, y así sucesivamente hasta afianzarse todas. Son normas y valores consensuados, aceptados por todos.

Tipologías textuales trabajadas:

Texto prescriptivo, expositivo y argumentativo.

Habilidades lingüísticas:

Lectura, escucha, habla y escritura.

- *Evaluación:*

Rúbrica con una serie de ítems autoevaluación individual, de grupo y coevaluación todo el grupo, centrada en: uso del lenguaje, manejo de la información en buscadores, proceso de elaboración de los textos, recogida de información completa, el trabajo en grupo.

2. *Nombre de la actividad: "Sorprendente noticia"*

- *Enunciado:*

Lectura, análisis y reflexión de una noticia periodística sobre el clima escolar y las relaciones de los miembros de un colegio y en concreto de una clase.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas.

Desarrollo:

A cada alumno se le entrega una carpeta con: la noticia periodística, varias cuartillas en blanco, y un sobre en el que aparecen recortadas diferentes relaciones, que se pueden dar entre los miembros de un centro educativo.

Individualmente: Realizan la lectura del texto. Escuchan las preguntas de comprensión y las relativas a la estructura del tipo de texto. Las contestan en una de las hojas en blanco.

Grupo pequeño (2 miembros): Forman grupos de dos personas, abren los sobres y eligen las relaciones que han aparecido en el texto, las pegan en una hoja. En otra, pegan los tipos de relaciones que no han aparecido.

Grupo de 4 miembros. Puesta en común de lo hecho hasta ahora. Dialogan cómo les parece que es el clima escolar en el centro y aula. (Una intervención cada uno) Secuencian según han aparecido las relaciones en el texto y hacen una noticia periodística sobre el clima y las relaciones de su clase, cogiendo ideas de la noticia y las del sobre.

En el blog de clase se suben todas las noticias. Cada grupo o individualmente hace un pequeño comentario de reflexión de alguna, que no sea la suya.

Gran grupo: El profesor cierra con un comentario final, con las aportaciones de los alumnos, se tienen en cuenta las normas y valores ya trabajados en la actividad primera.

Tipologías textuales trabajadas:

Texto: diálogo, narración: noticia periodística.

Habilidades lingüísticas:

Lectura, escucha, habla y escritura.

- *Evaluación:*

Escalera de metacognición³⁷

³⁷ Otra nueva experiencia de metodologías activas.

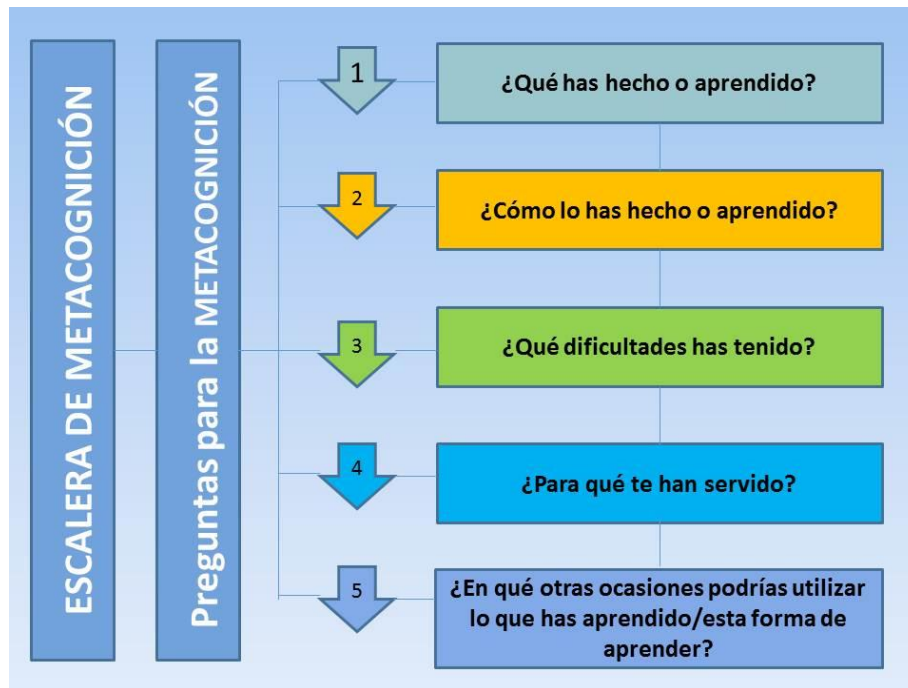


Imagen 33: Escalera de Metacognición. Preguntas para la metacognición.
Fuente: Competentes-felices.webnode.es

3. Nombre de la actividad: "Un anuncio con premio"

- Enunciado:

Busca, recorta y crea un anuncio para publicitar las excelencias de tu colegio. Pero debe incluir obligatoriamente tus sentimientos de por qué te gusta ser miembro de este centro, destaca las buenas relaciones entre los miembros que lo forman y resalta sus valores para que otras personas deseen venir a él. El colegio elegirá el mejor, siendo el que nos represente en los trípticos, página web, blog colegial durante ese año escolar.

- Metodología:

Competencias básicas:

Competencia lingüística, competencias sociales y cívicas, competencia digital, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo:

Revisarán anuncios sobre el tema en internet y folletos que consigan. Recurrir a algún medio escrito, a internet, que aporte ideas sobre lo que el público demanda. Analizarán los componentes de un anuncio y su proceso para realizarlo.

Grupo de 4 miembros. Pequeño debate sobre sus sentimientos con respecto al centro.

Lluvia de ideas que cada uno de los miembros del grupo ha sacado en la búsqueda realizada. Secretario que las apunte, otra persona las organiza según los elementos del anuncio, otro corrige y revisa que esté lo pedido y el cuarto sube al blog el anuncio definitivo con las características pedidas.

Individualmente cada uno vota en el blog por el mejor y brevemente explica sus razones de la votación.

Tipologías textuales trabajadas:

Texto: anuncio publicitario (descripción, exposición, argumentación).

Habilidades lingüísticas:

Lectura, habla y escritura.

- *Evaluación:*

Analítica, con un cuestionario de 10-15 preguntas, con puntuación numérica sobre los aspectos trabajados. Además de una pregunta abierta, del proceso llevado a cabo.

4. Nombre de la actividad: "Suma y sigue"

- *Enunciado:*

Recuerda y aplica lo trabajado sobre los aspectos de convivencia en clase.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender.

Desarrollo:

Individualmente: Busca en la sopa de letras todos los términos que se relacionan con el tema de la convivencia escolar.

Elabora un mapa conceptual o un mapa mental con ellos.

Gran grupo: Puesta en común sobre el trabajo realizado. Se exponen en la corchera algunos trabajos, otros en el blog de clase.

Individualmente: Cada alumno coge un posit (color rojo) en el que escribirá un elemento que refleje lo conseguido para mejorar la convivencia y evitar el conflicto), otro *posit* (color verde) algún aspecto que él o el grupo aún no haya logrado.

Tipologías textuales:

Debate (exposición y argumentación)

Habilidades lingüísticas:

Escucha y habla.

Importancia de la competencia gramatical, el uso del léxico en relación al tema desarrollado.

- *Evaluación:*

Global, con un cuestionario de 10 preguntas, elaboradas por los alumnos con ayuda del profesor o bien una rúbrica que incluya aspectos de mejora de la convivencia y competencia comunicativa.

Bloque 2 “El conflicto: su análisis”

Objetivos:

- Identificar la existencia de conflictos a partir de la percepción, el diálogo, los intereses y las necesidades personales y grupales.
- Analizar los conflictos escolares, sus elementos y actitudes.
- Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado que ayude a prevenir conflictos escolares.
- Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para identificar y prevenir situaciones conflictivas.
- Trabajar con textos auténticos y en situaciones reales y contextualizadas para mejorar las relaciones y la comunicación del alumnado.

Contenidos:

- Análisis, tipos, elementos y actitudes del conflicto
- Percepción
- Relación / Comunicación
- Intereses/Necesidades
- Valores/creencias/preferencias

Actividades:

1. *Nombre de la actividad: “Simulaciones”*

- *Enunciado:*

Hacer un pequeño teatrillo o una simulación de conflictos que se pueden dar en una clase. No se puede usar la palabra, sólo comunicación no verbal.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender, competencia digital.

Desarrollo:

Grupos de 4 o 5 personas: Se les da un tiempo de unos 15 minutos para tomar notas, organizarse y preparar la simulación que cada uno va a hacer. Previamente el profesor ha puesto un pequeño vídeo sobre los conflictos escolares más frecuentes. Cada grupo elige uno a partir de los sobres que se les dan con uno escrito. Se representan y el resto adivinan cuál es.

Gran grupo: Los alumnos conversan sobre situaciones reales con conflictos que han vivido, o que están viviendo este año, comentan cuáles son individuales, de grupo, a qué se deben (necesidades, relaciones, intereses, posiciones...)

Tipologías textuales:

Conversación

Habilidades lingüísticas:

Escucha habla y escritura.

Comunicación no verbal, tan importante muchas veces como la verbal, la completa.

- *Evaluación:*

Cada grupo de cuatro alumnos realizará un *prezzi* con un conflicto. En qué consiste, fases, elementos, actitudes ante él. Se suben al blog, cualquier grupo podrá añadir lo que considere que falte, con un comentario que ponga evaluación constructiva.

2. Nombre de la actividad: "Clasifica y analiza"

- *Enunciado:*

Rodea de diferentes colores los tipos de conflictos que en los dos textos aparecen. Explicar al compañero las razones de esa clasificación.

Inventar un texto con un conflicto que se haya dado en el aula o fuera de esta, para representar alguno a la clase.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas.

Desarrollo:

Individualmente: Lectura de los dos textos, relacionan la teoría del conflicto con cada uno de los que encuentren. Eligen el tipo de esquema que quieren hacer para clasificarlos.

Grupos de 2 personas: Se coge una hoja y se dobla haciendo la forma de un dado, en cada cara aparecerá un tipo de conflicto estudiado (percepción, relación, comunicación...). Cada vez tirará uno el dado y le tocará al compañero "inventar" una situación para ese conflicto, según los roles que ponemos: puede ser que la haya vivido (víctima), que la haya visto (espectador) o haya participado (agresor) en ella.

Algún grupo creará un texto teatral, para representar con algún conflicto.

Tipologías textuales:

Diálogo (debe incluir acotaciones)

Habilidades lingüísticas:

Escucha habla lectura y escritura.

- *Evaluación:*

Del proceso de las diferentes actividades. Podrían ser preguntas del tipo:

¿Cuál te ha gustado más?

¿Cómo te has sentido?

¿Todos somos capaces de distinguir los conflictos?

¿Cómo te has sentido en el papel que te ha tocado representar?

3. *Nombre de la actividad: "Ficha"*

- *Enunciado:*

Responder a las cuestiones de la ficha que se piden o bien completar lo que falta en los espacios en blanco. Puedes añadir en la columna que no hay nada lo que consideres sobre el tema.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender.

Grupos de 4 personas: Convertir el texto teatral de la actividad anterior en una noticia periodística para la revista de clase o bien en una carta al director.

Trabajar la ficha sobre el tema del conflicto.

Tipologías textuales:

Carta (narración y descripción).Noticia periodística. Ficha.

Habilidades lingüísticas:

Lectura y escritura.

- *Evaluación:*

Se tendrán en cuenta los elementos formales y de contenido del tipo de texto, si se han trabajado bien. Y la ficha.

Protagonistas		Emociones		Valores	
¿Quiénes son los protagonistas del conflicto?	¿Qué relación tienen entre ellos?	¿Cómo se siente cada uno?	¿Qué necesitan para sentirse mejor?	¿Qué es importante para ellos?	¿Qué proponen para resolverlo?

Tabla 6 Ficha para evaluar la actividad. Adaptada de Torrego (2013, p. 91)

4. Nombre de la actividad: "Afréntalo"

- *Enunciado:*

Relaciona cada frase con la forma de afrontar un conflicto. Elige la que más veces has utilizado. Cuál piensas que es la mejor para afrontar cualquier conflicto. Reflexiona.

- *Metodología:*

Competencias básicas:

Competencia lingüística, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo:



Imagen 34: Actividad con frases en "estilos de enfrentar el conflicto"

Frases: "Yo gano, tú ganas", "Yo gano, tú pierdes" "Yo pierdo, tú pierdes" "Yo pierdo, tú ganas" "Ambos perdemos un poco, ambos ganamos un poco".

Grupos de 5 personas: Cada uno por turnos expone en unos 4 minutos lo que ha pensado. Argumentos a favor y argumentos en contra de cuál crees que sería la actitud mejor para afrontar un conflicto.

Gran grupo: Cada uno de los grupos expone al grupo en general qué actitud ven mejor para afrontarlo y por qué.

Tipologías textuales:

Diálogo, argumentación, exposición

Habilidades lingüísticas:

Escucha y habla.

- *Evaluación:*

La propia actividad final, nos servirá de evaluación. Se centrará en el contenido y la forma cómo se expresan: forma de iniciar la argumentación, forma de terminarla, actitud de respeto, respetar turnos...

Bloque 3 "Construcción de la convivencia"

Objetivos:

- Conocer los obstáculos que tiene la convivencia grupal: causas y conductas.
- Formar a un equipo de mediación en las estrategias y con los recursos y materiales necesarios, para aplicar esta técnica.
- Construir la convivencia escolar afrontando los conflictos derivados en las distintas situaciones aplicando las medidas y apoyos necesarios para mejorarla.
- Conocer la dinámica del acoso escolar y distinguir en la práctica intimidatoria a sus actores: agresores, víctimas y espectadores.
- Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado para superar los obstáculos a la convivencia, mediante técnicas y recursos básicos.
- Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para que el alumnado muestre comportamientos coherentes en las relaciones con los demás.

Contenidos:

“Afrontar el conflicto”

- Obstáculos a la convivencia: causas, conductas, problemas
- La mediación como técnica de resolución de conflictos
- Intimidación/acoso escolar. Agresores, víctimas, espectadores
- Construcción de la convivencia

Actividades:

1. Nombre de la actividad: "Completa"

Enunciado: Completa la tabla que te damos con situaciones que se están dando en clase o se han dado en cuanto al tema de la convivencia. Un grupo voluntario elaborará un pequeño vídeo con la conducta que más se esté dando en el grupo.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, competencias sociales y cívicas.

Individualmente: Lectura comprensiva de los aspectos de la tabla. Búsqueda en el diccionario de los términos que se desconocen. Ir a YouTube y recoger un vídeo de cada una de las conductas incluidas.

Grupos de 4 personas: Primero analizan y comentan entre los miembros del grupo los vídeos encontrados. Después se rellena la tabla

con lo que cada miembro del grupo aporte. Caer en la cuenta si están o no de acuerdo, posturas diferentes.

Gran grupo: Puesta en común. Realización del vídeo con la conducta que se esté dando más en el grupo.

Tipologías textuales: Diálogo, argumentación.

Habilidades lingüísticas: Escucha habla y lectura.

Evaluación: Escalera de metacognición.

CONDUCTAS CONTRARIAS Y OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA		
CONDUCTAS	OBSTACULOS A LA CONVIVENCIA	SITUACIONES DE CLASE RELACIONADAS
<i>1. Conductas disruptivas</i>	-Comportamiento disruptivo	
<i>2. Indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado</i>	-Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado -	
<i>3. Problemas violentos entre el alumnado</i>	-Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares -Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares -Justificación de la violencia entre el alumnado -Riesgo de violencia de género	
<i>4. Falta de implicación familiar</i>	-La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias -Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado	
<i>5. Desmotivación y desinterés académico del alumnado y del profesorado</i>	-Condiciones de riesgo y carencia de protección del alumnado agresor	
<i>6. Absentismo</i>	-Continuidad de estudios y absentismo escolar -Absentismo y consumo de drogas	

7.El hecho de ser percibido diferente	-Riesgo de racismo e intolerancia -Características del alumnado agresor o víctima	
8.Medidas educativas inadecuadas o con resultados un tanto alejados de la mejora de la convivencia escolar	-La ineficacia educativa de las sanciones empleadas	

Tabla 7 Actividad: Conductas contrarias, obstáculos y situaciones del grupo de clase. Elaboración propia

1. Nombre de la actividad: "Las tres erres"

Enunciado: Enseñar a través de varias sesiones de mediación a Reconocer el conflicto, Reformularlo y Resolverlo

Metodología:

Competencias básicas: Aprender a aprender, competencia lingüística.

Gran grupo: Una vez que se explican los aspectos básicos de la mediación, los alumnos deben darse cuenta que el mediador no resuelve conflictos, no aporta soluciones, sino que es una técnica en la que las partes implicadas han de reconocer el conflicto, reformularlo y resolverlo. Las partes en conflicto ven como los mediadores son neutrales, no se decantan por ninguna parte. Esto es lo que han de conseguir los alumnos, verlo en los vídeos, en qué momento, cómo lo expresan, tomando notas. Puesta en común.

Grupos de 4 personas: Realizarán primero prácticas de reconocer el conflicto, en segundo lugar actividades de reformulación y en último lugar aprenderán a resolverlo.

Tipologías textuales: Anotaciones, resumen, diálogo.

Habilidades lingüísticas: Escucha habla y escritura.

Evaluación: Dejar por escrito en qué consiste cada uno con ejemplos concretos.

2. Nombre de la actividad: "Describe"

Enunciado: Añadimos adjetivos que caractericen a un agresor, a un espectador y a la víctima.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, competencias sociales y cívicas, aprender a aprender.

Individualmente: Cada alumno busca tres adjetivos que caractericen a estos tres tipos de personas.

Grupos de 2 miembros: Se unen a otro compañero y amplían la lista.

Grupos de 4 miembros. Suman más adjetivos. Una vez que tienen al menos unos ocho adjetivos. Entre todos deben elaborar una descripción de cada uno, será de carácter oral. Debe incluir no sólo adjetivos, alguna comparación en grado comparativo y superlativo, alguna metáfora, o bien cualquier figura retórica que puedan.

Gran grupo: Se harán tres descripciones, una por cada uno de los actores que intervienen en el conflicto, a todo el grupo. A los que elijamos, los demás grupos las completarán con lo realizado por ellos.

Tipologías textuales: Descripción.

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla.

Evaluación: Rúbrica con la que se valorarán los aspectos formales de una descripción oral, todos los elementos de contenido pedidos. Y las diferencias de cada uno de estos actores que participan en el conflicto.

3. Nombre de la actividad: "Oír o escuchar"

Enunciado: Ver las diferencias entre oír y escuchar. Poner ejemplos concretos. Imaginar situaciones en relación a la convivencia en las que no nos escuchamos.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística

Individualmente: Un alumno en una hoja lo explica con sus palabras, pasa al siguiente y pone ejemplo o bien situaciones en relación a la convivencia en la que no nos escuchamos y así sucesivamente hasta que lo hayan hecho todos. (Técnica del folio giratorio, dentro del aprendizaje cooperativo).

Gran grupo: Elegiremos a cuatro personas y explicarán lo más significativo que haya salido.

Tipologías textuales: Exposición y diálogo.

Habilidades lingüísticas: Escucha habla.

Evaluación: El diálogo con preguntas concretas nos servirá para ver si la gente ha estado escuchando o bien oyendo nada más.

4. Nombre de la actividad: “Sabemos , no aplicamos”

Enunciado: Con pequeños vídeos de programas de televisión darnos cuenta de los fallos que se cometen con la habilidad de la escucha y el habla, anotarlos. Diálogo sobre un tema que genere distintas posturas, evitando los errores trabajados.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas.

Gran grupo: Alguien funcionará como moderador. Debe ser elegido por todo el grupo. Comprobar si las normas se respetan de las dos habilidades, y lo mismo cuando se comenten esos fallos.

Esto nos ayudará a debatir sobre los errores que realizamos con las habilidades de escucha y habla.

Tipologías textuales: Debate

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla y escritura.

Evaluación: Consistirá en dejar recogido en una cartulina los elementos más significativos, que debemos tener en cuenta con las habilidades lingüísticas para comunicarnos eficazmente.

Bloque 4 “Convivencia y comunicación”

Objetivos:

Proponer y aplicar soluciones y acuerdos a los conflictos escolares con las técnicas y estrategias adecuadas para mejorar la convivencia y la comunicación.

Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado para llegar a soluciones y acuerdos necesarios en los conflictos escolares.

Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura que faciliten soluciones y pactos en los conflictos para mejorar la convivencia escolar.

Secuenciar progresivamente los elementos de la convivencia y la comunicación para afianzar la práctica desarrollada.

Contenidos:

Soluciones y acuerdos

- Creatividad

- Lluvia de ideas
- Aprendizaje cooperativo
- Rutinas de pensamiento

1. Nombre de la actividad: "Dilemas morales"

Enunciado: Responde a las dos preguntas que te proponemos a partir del texto que te damos. (Ocho líneas mínimo para cada una de las respuestas)

Ha terminado la hora del recreo y le pides en clase al profesor, si te permite ir al baño. Al entrar en él, te encuentras un iPhone, último modelo.

Imagina qué cosas harías si tuvieras un móvil como ese

¿Te quedarías con él o lo entregarías al conserje? Razona tu respuesta.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, competencias sociales y cívicas.

Individual: Cada alumno responde en una hoja. Y cuando termine la pone en la mesa del profesor. No se firma. Se leerán varias respuestas primero de una pregunta y después de otra. El profesor habrá escogido de la segunda varias, que el alumno se lo quedaría y otras en las que lo entregaría.

Gran grupo: Estableceríamos un debate en cuanto a las soluciones aportadas.

Tipologías textuales: Narración, argumentación y debate.

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla, lectura y escritura

Evaluación: Escalera de metacognición.

2. Nombre de la actividad: "Veo, pienso, me pregunto"

Enunciado: ¿Qué es lo que observas en la imagen? ¿Qué es lo que piensas que significa? ¿Qué te preguntas?

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, aprender a aprender.

Individual: Se le presenta al alumno un vídeo sobre cualquier conflicto con solución incluida. Se les pasa una ficha con la rutina de

pensamiento en la que tienen que escribir ¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto? de la escena vista.

Gran grupo: Comentamos el trabajo realizado siguiendo unas normas básicas de escucha y habla. Las cuales ya conocemos desde el principio de curso y tenemos en la clase colgadas.

Grupo de cuatro: Buscar dos o tres soluciones creativas que pudiéramos llevar a cabo.

Tipologías textuales: Exposición y conversación

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla y escritura

Evaluación: Entregamos a los alumnos una "Lista de cotejo de la expresión oral" con varios indicadores a evaluar del trabajo realizado. Cada alumno se evaluará primero a sí mismo, en otra columna será un compañero del grupo quien le evalúe. La nota se obtendrá a partir de la media de las dos evaluaciones, la propia y la del compañero. En realidad no interesa tanto la nota numérica, sino cómo solucionar si surge entre ellos algún tipo de conflicto, por las calificaciones.

3. Nombre de la actividad: "Puzzles"

Enunciado: Nuestro puzzle tiene dos partes: una formada por expresiones que usamos en una comunicación verbal y la otra parte con expresiones de los tres estilos de relación interpersonal: *agresivo* ("eres un mierda", "no tienes ni idea", "tienes que", "haz" /*asertivo* ("pienso", "siento", "quiero", " qué te parece" /*inhibido* ("Bueno pues", "Quizás", "Supongo que", " Lo que a ti te parezca" "). Únelas según cada caso. Formaremos oraciones y pequeños textos según situaciones que expresemos.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales, competencia social y cívica.

Grupos de 5 personas: Se les explica cómo usamos tanto las expresiones cuando nos relacionamos, como las expresiones que empleamos en los estilos de relación.

Se las damos mezcladas y ellos tienen que hacer el puzzle, diferenciándolas. Deben añadir algunas más que busquen o se les ocurran y construir frases con ellas.

Esos mismos grupos preparan situaciones, pequeños teatrillos, en las que las usen.

Tipologías textuales: Diálogo (teatrillos).

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla y lectura.

Estructuras sintácticas

Evaluación: Cada grupo evaluará a otro, a partir de varios elementos en los que deben fijarse (uso de las expresiones, si se corresponde con el estilo, la situación representada...). Se les entrega por escrito, ellos pueden añadir alguna más que crean interesante en la evaluación a realizar.

4. Nombre de la actividad: "Cooperamos"

Enunciado: Mapa conceptual que recoja los aspectos trabajados de la convivencia, conflicto, forma de afrontarlos, soluciones.

Metodología:

Competencias básicas: Competencia lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia digital.

A partir de los cuatro momentos del aprendizaje cooperativo:

1. Activación de conocimientos y orientación de la tarea.
2. Presentación de contenidos.
3. Procesamiento cognitivo de la información.
4. Recapitulación de lo aprendido.

Grupos de 5 personas: Escriben sobre el tema de la convivencia, a partir de varias imágenes secuenciadas sobre los aspectos trabajados.

Gran grupo: Cada grupo se encargará de un concepto, lo explicará a los demás y hará ejercicios prácticos que incluya a varios alumnos de cada grupo.

Exposición y debate en el gran grupo de lo realizado.

Grupos de 5 personas: Mapa conceptual a cinco bandas.

Cada una de estas actividades se corresponde con un momento de aprendizaje cooperativo.

Se suben al blog los mapas conceptuales.

Tipologías textuales: Diálogo, exposición, debate.

Habilidades lingüísticas: Escucha, habla, lectura y escritura.

Evaluación: Cada grupo se encargará de comentar en el blog aciertos y fallos, que han encontrado en el mapa que les ha correspondido revisar. Para terminar todos leerán las evaluaciones de todos los grupos llevadas a cabo.

Bloque 5 “Competencia comunicativa”

Los contenidos de competencia comunicativa no constituyen un bloque específico. Los hemos ido trabajando simultáneamente en los otros cuatro bloques, con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa a la par que la mejora de la convivencia. En cada bloque están planteados objetivos que buscan la adquisición de esta competencia.

Contenidos:

- Comunicación
- Competencia comunicativa
 1. Competencia gramatical(Nivel fónico, morfosintáctico, semántico)
 2. Competencia textual y discursiva (Tipos de textos y propiedades textuales)
 3. Competencia sociolingüística y pragmática
 4. Competencia estratégica
 5. Competencia mediática
- Habilidades lingüísticas:
 1. Escucha
 2. Habla
 3. Lectura
 4. Escritura
- Enfoque comunicativo

1.7.3. Temporalización

El Programa MCCC como ya hemos comentado lo hemos concebido como un Programa estructurado de enseñanza, dados los elementos que hemos tenido en cuenta: competencias básicas o clave, objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación. . Por lo tanto lo hemos organizado en sesiones, períodos de tiempo del horario escolar en el que partiendo de la práctica, buscamos que los profesores lo apliquen y hagan reflexionar, analizar y sistematizar todos aquellos aspectos que tienen que ver con la mejora de la convivencia y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Cada bloque de contenido incluiría cinco sesiones o alguna más depende de diversas circunstancias. Pensamos que debería trabajarse una o dos mínimo por semana. La duración dependerá de la persona que planifique, cómo etc. Ya hemos comentado diferentes posibilidades.

Las sesiones están secuenciadas, las actividades iniciales buscan despertar el interés del alumnado, e introducir el tema, siempre desde un punto de vista práctico, las hay de desarrollo y una última que recoge todo lo trabajado en las otras, nos sirve de evaluación, de reflexión final. Además establecemos también relaciones entre los bloques a través de las actividades.

Lo que está claro para nosotros, es que el tema de la convivencia no se puede trabajar en el plan de acción tutorial con un par de sesiones solamente en el año y solo en algún curso de ESO como viene sucediendo. Vemos que no es suficiente, tiene que tener una continuidad, quizá tendría que ser incluida en el currículo, en alguno de los cursos como una asignatura más, o que se contemplara en varias asignaturas. Todos los profesores deberíamos implicarnos y no mirar para otro lado. Está la asignatura/s que impartimos, el ser tutores cuando se nos pide, pero la convivencia también se enseña y aprendemos a convivir y a solucionar conflictos en la familia, en el colegio, en la sociedad en general.

1.7.4. Metodología

En este apartado hablaremos de forma general de la/s metodología/s que hemos tenido en cuenta en la elaboración de nuestro Programa, ya que cuando hemos presentado las distintas actividades las hemos acompañado de cómo se podían desarrollar.

Algunos de los principios enfocados a la orientación didáctica del alumno, siguiendo a Herrán (2008), que hemos tomado en consideración son:

1. *Principio de motivación activa* encaminado a conseguir el interés de los alumnos por el tema, la búsqueda de un aprendizaje significativo.
2. *Principio de estudio y de pensamiento propio*. En el que para acceder a cualquier conocimiento se debe entrenar la comprensión, la reflexión, el análisis con unas rutinas, pero no de forma repetitiva que llegue a cansar, sino que ayude a afianzar lo trabajado. Para ello partimos de unos conocimientos previos.
3. *Principio de trabajo en equipo, cooperación y autonomía*. Cuando todos tenemos una meta común y ponemos nuestra

individualidad al servicio de ésta, ganamos en autonomía. Porque las técnicas y estrategias de enseñanza desarrollarán actitudes y procedimientos que nos llevarán a los conceptos, así como a las competencias. Resolveremos problemas, tomaremos iniciativas, cada persona dentro del grupo asume un rol, somos capaces de autoevaluarnos y la capacidad de relación, de comunicación se va consolidando poco a poco.

4. *Principio de autoevaluación continua y formadora.* La evaluación nos permite mejorar. Cuando somos capaces de ver el valor que tiene, nos estimula para aprender a partir de los errores cometidos. Nos convertimos en dueños de nuestro propio aprendizaje.
5. *Principio de transversalidad necesaria.* La transversalidad ayuda al alumnado a crecer a partir de una serie de valores. Lo que propiciará el que integre todos los conocimientos y los ponga en práctica en los diferentes contextos que se le presenten.

En un tema como el que nos ocupa, creemos que la metodología que empleemos es muy importante, estamos de acuerdo con Pérez Gómez (2007) cuando expresa que "de manera generalizada, la enseñanza que se da en la ESO es puramente académica y homogénea" (p.25). Por lo tanto no nos interesa que nuestro alumnado lo vea como *una asignatura más*, en la que sólo se trabaje para aprobar unos contenidos, de ahí la trascendencia de la evaluación de la misma y que se inserte en una realidad cercana, con proyección a un futuro no lejano, ya que siempre conviviremos con otros y si convivimos necesitamos comunicarnos. Sin lenguaje no hay convivencia.

Otra metodología usada es la del Aprendizaje Activo que se centra en los procesos de pensamiento, mediante los cuales los alumnos aprenden los contenidos con los que trabajan, a partir de pautas creadas por el profesor. De entre los métodos activos, nosotros hemos optado por:

El método cooperativo, que se basa en la formación de pequeños grupos de 4 o 5 miembros, los cuales colaboran juntos para completar una tarea, implicándose de tal manera, que se preocupan tanto de lo que aprenden sus compañeros, como de su propio aprendizaje. Estos grupos se caracterizan por ser mixtos y heterogéneos. Es el profesor quien los elige, siguiendo unas pautas:

- Se valoran las posibles compatibilidades e incompatibilidades entre compañeros.
- Mezclar chicos y chicas

- El grupo debe representar en la medida de lo posible al grupo clase.
- Se preguntan las preferencias personales de los alumnos.
- Si el grupo es de cuatro por ejemplo, se suele poner a un alumno que sea capaz de ayudar a los demás, otro cercano en capacidades a éste y otros dos a los que les cuesta un poco más, pero todos se ayudan.

El aprendizaje cooperativo frente a la concepción tradicional según Pujolàs (2004), origina conflictos sociocognitivos que llevan a la mejora de aprendizajes, mediante la búsqueda de soluciones y el aprovechamiento de ideas diferentes a las propias.

Las producciones de los alumnos son mucho más ricas ya que desarrollan las habilidades sociales y comunicativas para participar en discusiones y debates. Por tanto el aprendizaje cooperativo favorece las destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua.

Una de las herramientas con las que hemos contado para hacer visible la reflexión, para mejorar las distintas habilidades, son las rutinas de pensamiento: patrones sencillos de razonamiento que ayudan a los alumnos a aprender a pensar, ya que se practican con cierta frecuencia y flexibilidad.

Para terminar a otro aspecto que hemos dado máxima importancia es a la utilización de las TIC, en relación con lo que venimos viendo. Deben estar integradas en la programación que se realice, porque los alumnos acceden al conocimiento, al aprendizaje y la comunicación de forma diferente, desarrollando todas sus capacidades.

1.7.5. Recursos y materiales

Presentamos algunos recursos y materiales sobre convivencia, acoso escolar, educación en valores, derechos de los niños que nos han servido en la creación del proyecto. También los recomendamos si alguien necesita hacer uso de los mismos.

Para conocer más aspectos sobre la educación en valores, sobre todo acceder a unidades didácticas, actividades y materiales diversos que permiten su consulta, añadimos a continuación una serie de recursos sobre convivencia y acoso escolar o bullying en formatos de: vídeos, noticias on-line, películas, canciones, frases, blogs y webs, fichas, libros, etc.

Esos recursos se pueden ver en el Anexo VI.

1.7.6. Evaluación

La evaluación del proyecto está programada en tres niveles:

1. Un primer nivel es el que hemos realizado en cada bloque de contenido según las actividades planteadas.
 - Así los grupos ponen en común, en la mayoría de los casos, los resultados de sus trabajos: exposiciones, argumentaciones, composiciones, mapas conceptuales o mentales, presentaciones multimedia, todos los tipos de textos solicitados.
 - En otras ocasiones es cada uno de los miembros del grupo el que explica cómo elaboró su trabajo, posibles problemas, dificultades, en las actividades de desarrollo. Aquí es muy importante controlar el tiempo o bien por parte del responsable que lo aplica, o elegir algún alumno por sesión a quien le encomendamos esa labor. Nadie puede monopolizar todo el tiempo con su intervención, todo el mundo debe participar.
 - La rúbrica, la escalera de metacognición, listas de cotejo, las diferentes cuestiones, servirán para una evaluación individual del propio trabajo llevado a cabo o a veces completada por otro alumno y/o el profesor.
 - Coevaluación profesor/grupo/s en la que se acordará por consenso la calificación obtenida.

2. Un segundo nivel ha tenido en cuenta los objetivos para los que hemos diseñado los siguientes *criterios de evaluación*.

El responsable que aplique esta tabla y en concreto el proyecto en el que nos hemos centrado, puede trabajar con ella de varias formas:

Colgarla completa en el blog que hemos diseñado. Como vemos cada grupo se evaluará teniendo en cuenta el criterio o criterios que se señalen después del bloque trabajado. Se puede cambiar de color, poner fecha. Se puede modificar como se quiera, esto es un ejemplo. Los miembros del grupo llegan a un consenso sobre el trabajo realizado. Con un par de ideas claras es suficiente. También se evaluarán individualmente cada uno de los participantes en el grupo que estén. Y en último lugar evalúa el profesor y/o el alumno ayudante que se nombre, puede ser diferente en cada bloque. Lo reflejado puede ser un esquema. Todo el mundo verá cómo han sido evaluados.

Se pueden colgar en el blog, solamente, los criterios que se evalúen en cada bloque, una vez terminado el trabajo con este. Y lo mismo con los demás.

No hay que evaluar todos y se fijan unos concretos o ellos eligen algunos dentro de los vistos. El profesor decide unos y los alumnos otros.

Se ponen de acuerdo profesor y participantes.

Objetivos	Criterios de evaluación	Grupo	Alumno	Profesor/ estudiante ayudante	Competen- cias Básicas o claves
Conocer el nivel de convivencia escolar en el grupo, a través del análisis de las normas, valores y actitudes que desarrollan.	Busca, analiza y selecciona las normas, valores y actitudes que son más convenientes desde la individualidad y el gran grupo.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1.1 1.2 1.3 1.4	Grupo 1: 1.1 1.2 1.3 1.4	
Identificar el clima escolar, la toma de decisiones y la participación en el grupo.	Reconoce el clima escolar del aula, propone soluciones para mejorarla con la participación de todos.				
Analizar las relaciones entre profesores, alumnos y familias vinculadas al grupo.	Reflexiona y diferencia las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.				
Valorar el nivel de pertenencia al grupo y al colegio, a través del lugar que ocupa, los sentimientos que manifiesta y el compromiso que adquiere.	Aprecia y valora positivamente el pertenecer al colegio en el que estudia y lo da a conocer socialmente.				

Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado que favorezca las relaciones y la convivencia escolar.	Verbaliza ideas, sentimientos y sensaciones adaptándose a las distintas situaciones para la mejora de las relaciones con los demás.				
Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para mejorar la convivencia escolar.	Pone en práctica las cuatro habilidades lingüísticas con el fin de favorecer una buena convivencia en el colegio.				
Favorecer el clima escolar y aprendizaje de los alumnos con dinámicas de grupo que despierten su interés y motivación.	Investiga sobre situaciones disruptivas y propone dinámicas grupales que incentiven el interés por el aprendizaje, y favorezcan el buen clima entre todos.				
Identificar la existencia de conflictos a partir de la percepción, el diálogo, los intereses y las necesidades personales y grupales.	Es capaz de percibir conflictos individuales y de grupo.				
Analizar los conflictos escolares, sus elementos y actitudes.	Investiga cuáles son los conflictos más comunes, sus tipos y actitudes ante ellos.				

Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado que ayude a prevenir conflictos escolares.	Respetar las opiniones costumbres y diferencias culturales de los demás sabiendo usar adecuadamente la lengua.				
Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para identificar y prevenir situaciones conflictivas.	Previene y/o evita situaciones conflictivas con la práctica de la escucha, lectura, escritura o habla.				
Trabajar con textos auténticos y en situaciones reales y contextualizadas para mejorar las relaciones y la comunicación del alumnado.	Reconoce y crea textos con situaciones reales que favorecen las relaciones y animan a la comunicación				
Conocer los obstáculos que tiene la convivencia grupal: causas y conductas.	Reflexiona sobre las causas y conductas en relación a una convivencia pacífica.				
Formar a un equipo de mediación en las estrategias y con los recursos y materiales necesarios para aplicar esta técnica.	Sabe aplicar la técnica de la mediación si fuera necesario.				
Conocer la dinámica del acoso escolar y	Reconoce a través de su actuación a los				

distinguir en la práctica intimidatoria a sus actores: agresores, víctimas y espectadores.	actores del acoso escolar y como se lleva a cabo.				
Construir la convivencia escolar afrontando los conflictos derivados en las distintas situaciones aplicando las medidas y apoyos necesarios para mejorarla.	Se siente capacitado para afrontar situaciones conflictivas.				
Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado para superar los obstáculos a la convivencia, mediante técnicas y recursos básicos.	Desarrolla la competencia comunicativa cuando usa los recursos y técnicas que promuevan una convivencia pacífica.				
Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura para que el alumnado muestre comportamientos coherentes en las relaciones con los demás.	Se comporta de forma coherente en sus relaciones con los demás, no dejándose influir por nadie.				
Proponer y aplicar soluciones y acuerdos a los	Elige las técnicas y estrategias adecuadas para				

conflictos escolares con las técnicas y estrategias adecuadas para mejorar la convivencia y la comunicación.	solucionar situaciones conflictivas				
Desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado para llegar a soluciones y acuerdos necesarios en los conflictos escolares.	Es capaz de comunicarse con los demás y llegar a acuerdos.				
Practicar las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura que faciliten soluciones y pactos en los conflictos para mejorar la convivencia escolar.	Usa la lengua para preguntar, dialogar, pactar, buscar soluciones, disculparse...				
Secuenciar progresivamente los elementos de la convivencia y la comunicación para afianzar la práctica desarrollada.	Sistematiza gradualmente y refuerza a través de la práctica todo lo trabajado sobre convivencia y competencia comunicativa.				

Tabla 8 Actividad: Objetivos, criterios de evaluación y otros elementos de la evaluación. Fuente: Elaboración propia

También evaluamos si las competencias básicas o clave se han conseguido o no.

Con la evaluación, el alumnado sigue trabajando aspectos de convivencia y competencia comunicativa.

1. Un tercer nivel la evaluación de este proyecto tiene que recoger la constatación de que los elementos programados como: competencias básicas o claves, objetivos, contenidos, actividades... han conseguido lo esperado, caso contrario nos llevaría a realizar una revisión que modifique y actualice los elementos señalados.

Los instrumentos para evaluar ya los hemos ido especificando en la programación, solamente decir que al igual que se han introducido nuevas metodologías, también han cambiado las formas de evaluar. Nosotros nos hemos decantado aquí sobre todo por la rúbrica o matriz de evaluación³⁸, o la escalera de metacognición que es una forma de autoevaluación continua en la que son conscientes de los pasos realizados y son capaces de hacer una valoración de los resultados y cómo aplicar lo aprendido en un futuro.

A parte del Proyecto de "Habilidades lingüísticas" aquí desarrollado, el Programa MCCC está abierto a la implementación de otros proyectos como:

- Proyecto: "Valores y literatura"
- Proyecto: "Taller de teatro y conflictos"
- Proyecto: "Programa de radio: la violencia escolar"
- Proyecto: "Convivencia y redes sociales"
- Proyecto: "Paletas de inteligencias múltiples y convivencia"
- ...

2. Propuesta de contenidos sobre convivencia y competencia comunicativa del Programa MCCC

A continuación presentamos una recapitulación de contenidos procedentes de la revisión bibliografía e informes existentes sobre la convivencia y la competencia comunicativa, y otros elementos derivados de las mismas.

³⁸ Rúbrica o matriz de evaluación son guías de puntuación que se utilizan para evaluar el trabajo del alumnado con el fin de aclarar lo que se espera del trabajo del alumno, de cómo está hecho, permitiendo la autoevaluación y coevaluación. Se la considera una herramienta tanto evaluativa como de aprendizaje en la que el estudiante sabe desde el principio qué y cómo se le evalúa.

La propuesta de contenidos se establece en cuatro categorías con sus correspondientes módulos, al que antecede un módulo introductorio, quedando como sigue:

- Módulo 1 Introductorio: Nuevas necesidades educativas
- Categoría: La convivencia:
 - o Módulo 2: Convivencia escolar
 - o Módulo 3: Valores y ciudadanía
- Categoría: Los problemas de la convivencia
 - o Módulo 4: Violencia escolar
 - o Módulo 5: Acoso escolar y bullying
- Categoría: La construcción de la convivencia
 - o Módulo 6: Resolución de conflictos
 - o Módulo 7: Mediación escolar
- Categoría: La Competencia comunicativa
 - o Módulo 8: Competencia comunicativa

De esta clasificación los formadores o responsables del Programa, podrían seleccionar y secuenciar, los contenidos que requieran y juzguen como más válidos para la organización de cualquier actividad de un proyecto del Programa o para el diseño de una estructura curricular, que tenga como finalidad formativa la mejora de la convivencia educativa y el progreso de la competencia comunicativa.

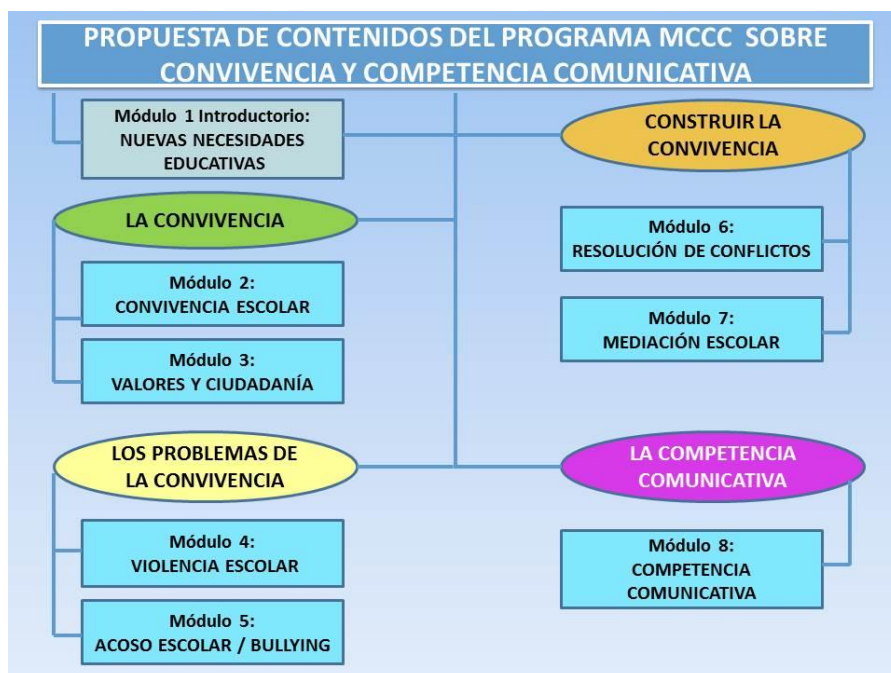


Imagen 35: Propuesta de contenidos del Programa MCCC sobre convivencia y competencia comunicativa. Fuente: Elaboración propia.

Puede ser una interesante taxonomía de contenidos vinculados a la convivencia y a la competencia comunicativa que facilite la organización de actuaciones formativas tales como cursos, jornadas, seminarios, sesiones de trabajo, etc.

Pueden orientar, de igual forma, nuevas perspectivas investigadoras sobre la temática expuesta en este trabajo, a fin de proseguir la innovación y dar continuidad a este estudio.

La propuesta formativa basada en contenidos afines a la revisión bibliográfica, se agrupan en módulos temáticos con su correspondiente unidad y coherencia.

El desarrollo de estos módulos con sus correspondientes propuestas de contenidos se puede confrontar en el Anexo VII.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción a la Parte II

La *Parte II* recoge el *trabajo de campo* y los *elementos técnicos* de este. Abarca los capítulos IV y V.

El *Capítulo IV: "Diseño del estudio empírico"*. Aquí se indica cómo se ha diseñado la parte empírica, cómo se ha desarrollado y cómo se ha preparado para el análisis e interpretación de resultados. Al comienzo se especifican la cronología de trabajo, los objetivos generales y específicos, las hipótesis, la metodología utilizada y el diseño de la investigación desde parámetros cuasiexperimentales. También cómo se llevó a cabo la implementación del programa. A continuación se explica la población y la muestra del trabajo empírico, así como el instrumento de recogida de información, el cuestionario utilizado. Seguidamente se exponen las variables denominadas "según el campo de estudio" y cómo se ha realizado el procesamiento informático de datos.

El *Capítulo V: "Los resultados"*, analiza e interpreta los resultados de las diferentes variables a partir de los datos procesados. Diferentes tablas y gráficos favorecen su entendimiento y la comprensión. Así, se presentan los resultados de las variables "según el campo de estudio al que pertenecen", los resultados de las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros, los resultados sobre intimidación y conflictividad en el centro, sus causas, contextos, sobre los actores del acoso: víctimas, espectadores y agresores; resultados de las reacciones, pensamientos y actuaciones ante las agresiones; resultados relativos a la competencia comunicativa utilizada en el Programa sobre el escuchar, hablar, leer y escribir, así como el análisis de observaciones abiertas recibidas de la muestra.

Al final se incorporan las conclusiones, las limitaciones del trabajo y las posibles perspectivas futuras, los anexos, algunos índices, junto con la bibliografía y referencias de la red.

CAPÍTULO IV: DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

“La escuela ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones”

(Subirats, 2005, p. 193)

1. Consideraciones iniciales

Uno de los temas que más preocupación ha suscitado en los últimos años y al cual se está dedicando más tiempo y esfuerzo por parte de investigadores y docentes, es el de dar una respuesta educativa a los problemas de convivencia en los centros escolares.

De ahí, que los tipos de investigaciones sobre estos temas, convivencia, maltrato, intimidación, violencia, acoso escolar o bullying, ciberacoso, resolución de conflictos han sido muchos y variados. Delpino (2011, p. 97) destaca tres líneas básicas de investigación:

Una primera, que ha dado a conocer resultados sobre violencia, maltrato entre iguales, acoso escolar o bullying (Vieira, Fernández y Quevedo, 1997; Cerezo, 1999; Díaz-Aguado, 2001, 2006a; Serra, 2003; Rodríguez, 2004; Avilés, 2006; Defensor del Pueblo, 2006; Ararteko, 2006).

Una segunda, en la que se han analizado las relaciones de convivencia en los centros escolares, en cuanto a la gestión de conflictos por parte de las instituciones y del profesorado (Hernández, 2004; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2004; Viñas, 2004; Ararteko, 2006; Díaz-Aguado, 2006a Síndic; Vaello, 2006; Funes, 2007; Rodríguez, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008).

Y una tercera, en la que se han proporcionado propuestas de modelos de prevención e intervención educativa para favorecer la convivencia y ayudar en la resolución de conflictos en la escuela (Casamayor, 1998; Uranga, 1998; Díaz-Aguado, 2000b; Cascón, 2000a, 2000b; Funes, 2001; Jares, 2002; Torrego, 2003, 2006a, Torrego y Moreno, 2007; Viñas, 2004; Amani, 2004).

Nosotros añadiríamos una cuarta línea de estudio que tiene que ver con la importancia que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están adquiriendo, dado que se han convertido en una de las formas de violencia más frecuente entre la población escolar, así en mayo del 2014, Save de Children publicó un nuevo documento sobre el acoso escolar y ciberacoso en el que se reconoce que en España estos problemas no están siendo acometidos, ni reconocidos conforme a la trascendencia que tienen. El hecho de que los escolares puedan acceder fácilmente a las TIC ha creado una forma de relacionarse muy ágil y que les permite traspasar la frontera de lo público a lo privado, sin ningún pudor y sin ver los riesgos que ello conlleva: anonimato del agresor, la gravedad social de la situación, la dificultad para parar la agresión y el gran sufrimiento que esto supone para la víctima.

El uso de las TIC hace que los sujetos contesten y se defiendan de forma más violenta que si lo hicieran cara a cara (Ortega, Del Rey y Casas, 2012).

Los estudios citados nos aportaron ideas en la selección del cuestionario elegido, con el cual nos interesaba analizar aspectos como la intimidación, la resolución de conflictos o la convivencia. También, la revisión de diferentes planes y programas nos sirvió para la creación del nuestro: MCCC., así como el estudio de recursos y actividades de todo tipo para completarlo e implementarlo.

Finalmente otro grupo de estudios se centró en las investigaciones sobre competencia comunicativa, uso de la lengua, ya que pensamos que una buena manera de mejorar la convivencia en nuestros centros, puede llevarse a cabo mediante el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado. Siguiendo a Hymes (1971), éste la relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo callar, de qué hablar, con quién, cuándo, cómo, de qué forma” es decir los hablantes han de tener la capacidad de componer enunciados socialmente apropiados, que integren no sólo una teoría lingüística sino también una teoría de la comunicación (cómo debemos comunicarnos con los demás en las diferentes situaciones que se nos presenten, muy importante en el tema que nos ocupa) y una teoría de la cultura. No tenemos que olvidar que en nuestras aulas conviven personas de muy diferentes lugares, y que, si no se entienden esos otros aspectos culturales, pueden provocar malentendidos entre ellas. Así podemos citar: Llobera, 1995; Jorba y otros, 2000; Núñez, 2001; Moreno, 2002; López García, 2002; VV.AA, 2003; Fons, 2006; Cassany, 2006; Mata; 2008.

En definitiva, son muchos los estudios de convivencia y competencia comunicativa realizados por separado. Pero hasta ahora no se habían relacionado ambos aspectos, no hay una literatura científica que destaque el valor del lenguaje, su utilización en los distintos contextos y situaciones para ayudar a prevenir o solucionar momentos de conflicto, y conseguir una convivencia pacífica a la vez que se desarrolle:

La competencia comunicativa o capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (CVC Diccionario de términos clave de ELE, 2009)

Así, conocido el estado de la cuestión sobre el marco teórico trabajado, pretendemos en esta segunda parte, describir y analizar los resultados de la aplicación del Programa MCCC, a través de cuestionario pasado a los alumnos de un centro concertado de Salamanca, con la idea de comprobar que el Programa MCCC, pudiera mejorar la convivencia, ayudando a prevenir la conflictividad mediante el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para ello, exponemos a continuación los pasos cronológicos dados, los objetivos del estudio, sus hipótesis, metodología, muestra, instrumentos,

variables, análisis de los resultados y las conclusiones finales, así como posibles perspectivas futuras.

2. Cronología del trabajo

Con este apartado se quiere mostrar de forma cronológica los pasos fundamentales seguidos en el proceso de realización del estudio empírico para facilitar la comprensión del mismo.

Así, se presentan dos imágenes que reflejan cómo fue su desarrollo y pueden servir de orientación.

Como se aprecia en la imagen, el diseño de la investigación recoge en primer lugar el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis. A continuación se concreta la metodología de la investigación, la forma de implementar el Programa MCCC, la población y la muestra.

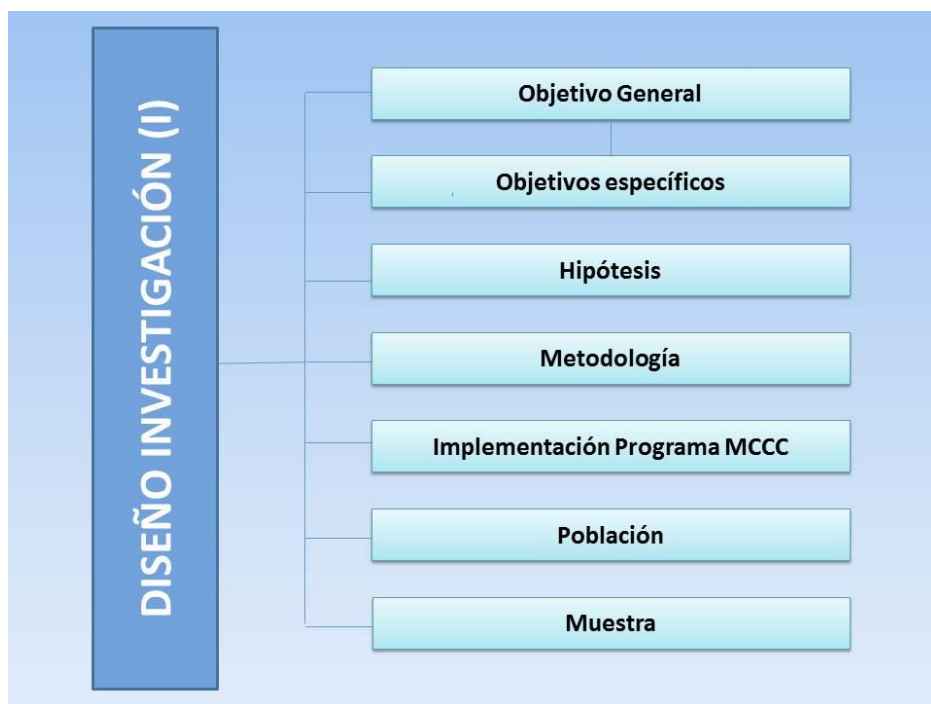


Imagen 36: Diseño de la investigación (I). Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se concreta toda la información sobre el instrumento de recogida, en este caso el cuestionario; seguido de las variables de identificación o las planteadas según el campo de estudio. Finalmente la explicación necesaria respecto del proceso de informatización de datos.

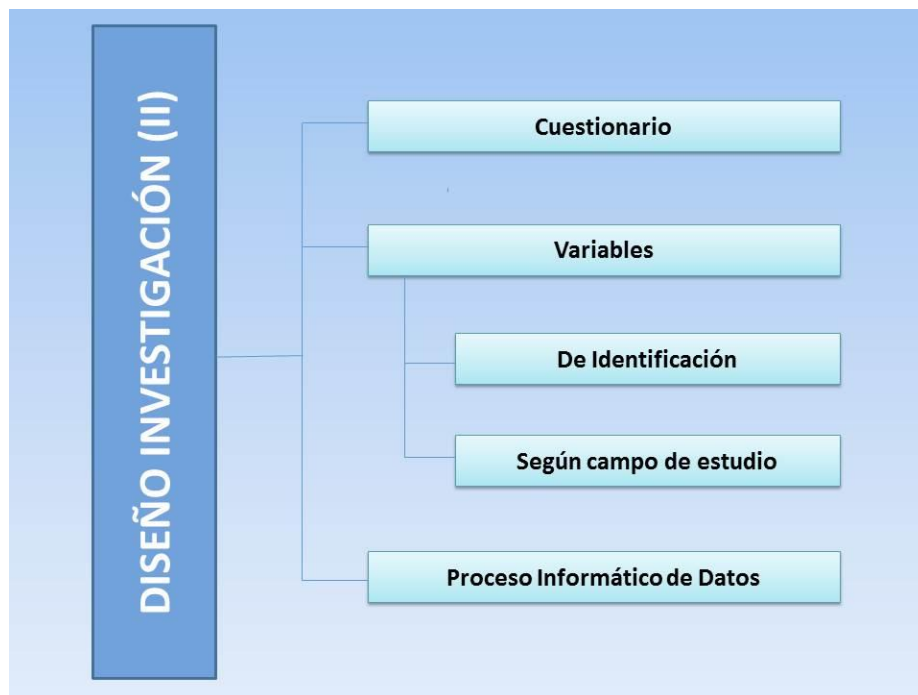


Imagen 37: Diseño de investigación (II). Elaboración propia

Una vez que disponemos del instrumento necesario, como es el cuestionario, a partir de la población del centro escolar seleccionado, se determina la muestra a través del grupo de control al que se le aplica el cuestionario antes y después, sin desarrollar el Programa MCCC y el grupo experimental, a los que se les aplica el cuestionario antes y después del desarrollo del Programa MCCC.

Los datos fueron recogidos y posteriormente sistematizados mediante un proceso de categorización y codificación a través del paquete informático SPSS-18. A partir del cual, agrupadas las variables, se analizaron los datos, para la posterior interpretación de los resultados y la elaboración de las conclusiones en el informe final (ver imagen siguiente).

3. Objetivos e hipótesis

A continuación presentamos los objetivos generales y específicos y las correspondientes hipótesis de nuestro estudio.

3.1 Objetivo general, específicos e hipótesis

Objetivo general:

Comprobar la eficacia del Programa MCCC para concienciar al alumnado de las situaciones de conflictividad y mejorar las relaciones en el aula.

Los *objetivos específicos* y las *hipótesis* planteadas para esta parte empírica son los siguientes:

Objetivo 1: Conocer las formas más frecuentes de maltrato que se dan entre compañeros/as en el aula y diferenciar por sexos.

Hipótesis nº 1: El alumnado percibe diferentes situaciones de maltrato en el aula, siendo los grupos de chicos los que las utilizan con más frecuencia. (Variable 1: "Formas de maltrato". Ítem 1 y 15.)

Objetivo 2: Analizar si integración y las relaciones sociales existentes conducen a la intimidación y al conflicto.

Hipótesis nº 2: La falta de integración y malas relaciones favorecen en el aula la intimidación y conflictividad. (Variable 2: "Red social: falta de integración". Ítems 2 al 7).

Objetivo 3: Conocer si las víctimas del conflicto sienten miedo y cuál sería su causa.

Hipótesis nº 3: Un grupo pequeño de alumnado siente miedo a venir a clase, por intimidación de compañeros y profesores. (Variable 3: "Miedo". Ítems 8 y 9).

Objetivo 4: Descubrir los entornos de las víctimas en el conflicto del aula y los sentimientos que esto les provoca.

Hipótesis nº 4: La intimidación a las víctimas responde a una minoría que es acosada en sus propias clases. (Variable 4: "Intimidación a la víctima". Ítems 10 al 16).

Objetivo 5: Identificar quién detiene las intimidaciones producidas en el aula y con quién se habla de ello.

Hipótesis nº 5: Las escasas intimidaciones producidas en el aula son detenidas por los profesores y compañeros/as. (Variable 5: "Respuestas a la intimidación de la víctima". Ítems 17 al 18).

Objetivo 6: Conocer las respuestas que se dan a la intimidación desde la percepción del agresor en el aula.

Hipótesis nº 6: Pocos alumnos son capaces de agredir a otros en el aula respondiendo a la intimidación con diferentes argumentos (Variable 6: "Intimidación del agresor". Ítems 19 al 23).

Objetivo 7: Conocer las respuestas del agresor ante las intimidaciones que produce en el aula.

Hipótesis nº 7: Los compañeros /as y los adultos no siempre se dan cuenta de las intimidaciones que provocan los agresores en clase, incluso a veces, evitan intervenir. (Variable 7: "Respuestas a la intimidación del agresor". Ítems 24 y 25).

Objetivo 8: Conocer las reacciones, pensamientos y actuaciones de los involucrados en las intimidaciones del aula.

Hipótesis nº 8: La percepción de la intimidación cambia bastante entre el alumnado. La mayoría no está de acuerdo con las intimidaciones prefieren no implicarse o que otras personas intervengan para hacer algo o detenerlas. (Variable 8: "Espectador ante la intimidación". Ítems 26 al 34).

Objetivo 9: Comprobar que el Programa MCCC resulta eficaz para percibir que su aplicación previene la intimidación y mejora la convivencia en el aula.

Hipótesis nº 9: El Programa MCCC resulta eficaz para percibir que el desarrollo de la competencia comunicativa a través de sus habilidades y recursos, prevenga situaciones de intimidación y conflicto en el aula mejorando la convivencia.

4. Metodología. Diseño de la investigación

El diseño que hemos utilizado para la realización de este estudio es cuasiexperimental, con un grupo de control no equivalente. En él participan dos grupos (grupo experimental y grupo control) aplicándose el programa sólo a un grupo.

En un primer momento, se aplicó un pretest a los dos grupos, experimental y de control; posteriormente se trabajó el *Programa MCCC* con el grupo experimental, y por último se volvió a pasar un postest a ambos grupos con el fin de comprobar el efecto del programa en el grupo experimental.

Para la realización del estudio en el centro escolar se tuvieron que llevar a cabo una presentación y solicitud de permiso para el mismo:

- Presentación en el Consejo Escolar de los objetivos que se pretendían con este trabajo,
- Creación de una carta (Anexo IV), dirigida a los padres que incluye la autorización formal, tanto de las familias, como de los alumnos, poniendo énfasis en la voluntariedad de su participación.

En cuanto al diseño nos parece importante reconocer la diferencia de los diseños *cuasiexperimentales* con respecto a los preexperimentales y los experimentales, según Hernández Sampieri (2010) está en que:

...los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento. (p.148)

El investigador en base a las características intrínsecas de los participantes, puede seleccionar muestras que no son directamente manipulables (como el sexo, edad, raza, nivel educativo...). Su principal desventaja está en que no se puede asignar aleatoriamente tratamientos a los grupos, ya están fijados. Por tanto las relaciones de causa y efecto en los diseños cuasiexperimentales *no son tan concluyentes* como en los verdaderos diseños experimentales.

Dos son los tipos de diseños cuasiexperimentales más utilizados: *el diseño de grupo control no equivalente* en el que se realiza una prueba previa al grupo 1 y también al grupo 2, se aplica el tratamiento sólo al grupo 1, no así al 2, para volver a pasar una prueba posterior a cada uno de los grupos. Al no darse una equivalencia entre los grupos, la relación causal no es tan convincente. El otro modelo es la *comparación con grupo estático*. Se lleva a cabo el tratamiento en el grupo 1 únicamente y se realiza una prueba posterior tanto en el grupo 1 como en el grupo 2.

El diseño de grupo control no equivalente es el tipo de diseño escogido y utilizado en el estudio empírico que nos ocupa, dado que como investigadora no he manipulado los grupos que ya me habían sido asignados como fijos. Además, el diseño cuasiexperimental es de grupo control no equivalente, ya que se aplicó pruebas pretest y posttest a los dos grupos y sólo se implementó el Programa MCCC al grupo experimental.

4.1 Implementación del Programa MCCC

Antes de la aplicación del Programa se realizó un diagnóstico del estado de la convivencia escolar en el grupo experimental (GE) y el de control (GC), mediante una escala de conflictividad. En un segundo momento, se aplicó el programa MCCC, al GE y en tercer lugar, se volvió a pasar nuevamente la escala a los dos grupos, para analizar e interpretar los resultados obtenidos.

La implementación del programa se hizo tanto en la asignatura de lengua y literatura como en la hora de tutoría semanal. Fue un tiempo bastante bien aprovechado, ya que se hizo en el curso 2º ESO, decimos esto porque son cinco las horas semanales de las que se dispone, para esta asignatura y además la de tutoría. En ese momento yo era profesora y a la vez tutora del grupo.

El lugar que se usó, fue el aula en la mayor parte de las ocasiones, pero también se buscó el patio, el salón de actos, la visita a una biblioteca pública, y también la propia del centro, así como el aula multiusos.

La forma de aplicarlo se hizo dependiendo de las actividades en gran grupo, grupos de cuatro o cinco, grupos de dos y con alguna, individualmente. Trabajamos con un aprendizaje cooperativo e iniciábamos algunas metodologías proactivas, valorando el tema de las inteligencias múltiples.

El desarrollo de la programación completa se ejecutó de varias formas:

1. En la asignatura de Lengua castellana y Literatura, la propuesta también estaba pensada para mejorar la competencia comunicativa o en comunicación lingüística de cada uno de sus miembros. Es uno de los objetivos básicos de ese curso según la programación curricular de los bloques de contenido, en la que se tiene en cuenta las habilidades lingüísticas.
2. En la tutoría, son varios los bloques de contenido que trabajan el tema de la convivencia: al inicio de curso (consenso de normas), otro, sobre situaciones conflictivas, violencia, bullying, redes sociales e internet y uno último centrado sobre todo en valores de respeto, igualdad, tolerancia, atención a la diversidad...
3. En varios talleres de escritura y habla, aunque están integradas todas las habilidades, también escucha y lectura.
4. En la asignatura de Educación para la Ciudadanía y derechos humanos con el profesor encargado de esta en los dos bloques de contenido, programamos alguna práctica: Aproximación respetuosa a la diversidad y Relaciones interpersonales y participación.

Se desarrolló desde el mes de octubre hasta el mes de mayo. Realizamos tres o bien cuatro sesiones semanales, dependiendo del mes. Y los diferentes talleres que propusimos en la asignatura, nos ayudaron a completar todo el programa planificado. Además cualquiera de las campañas que a lo largo de un curso se llevan a cabo, también fueron momentos muy buenos para implementarlo.

La evaluación del programa ha coincidido con la aplicación del cuestionario por segunda vez al grupo experimental, cuya exposición de resultados y valoración se hace en el capítulo cuatro.

5. Población y muestra del estudio

5.1 La población

La población seleccionada para este estudio son los estudiantes de secundaria de un colegio concertado de Salamanca. Creemos que estos datos pueden ser extrapolables a alumnos de centros de similares características. El centro dispone de todas las etapas Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Hemos elegido al alumnado de Secundaria para trabajar esta investigación porque es en esta etapa, donde se producen mayor número de problemas y conflictos relativos a la convivencia. También sabemos por la psicología evolutiva y por los estudios existentes, que el alumnado entre 12 y 16 años, por su desarrollo integral es más proclive a desajustes conductuales, asociados a los cambios por los que pasan en este período.

Suele ocurrir con frecuencia que a estas edades en esa búsqueda de identidad, ésta siempre se define en negativo con base en lo que no se es o no se quiere ser, según Erikson, (1974), así los adolescentes que visten diferente, que pertenecen a otro nivel socioeconómico y cultural que son de otra nacionalidad, que su aspecto físico es diferente, se le considera "el otro" del cual hay que distinguirse.

De igual forma hay que señalar que, la actitud de acogida y de respuesta por parte de esta población a cualquier cambio o innovación, puede resultar especialmente motivante a través del programa, actuaciones y recursos aplicados.

5.2 La muestra

Dentro de la población colegial señalada, los sujetos de la muestra fueron elegidos como hemos comentado en la etapa Enseñanza Secundaria Obligatoria. El colegio tiene tres líneas por curso (A, B, C) los cursos seleccionados fueron: 2º B y 2º C de ESO al ser grupos ya dados por el centro con un número parejo de alumnos. También porque en el curso 2011/2012 fui la profesora de la asignatura de Lengua y Literatura y tutora en 2º B, lo que me permitió, con el visto bueno de la dirección, la aceptación de los padres, al igual que la de los propios alumnos, aplicar el programa MCCC. Así este estudio tiene el consentimiento informado por escrito de los responsables de los alumnos (ver anexo IV).

La muestra de sujetos que han participado en este estudio han sido 55: el grupo experimental lo formaban 28, mientras que el de control tenía 27. El programa, como hemos comentado en la metodología sólo se llevó a cabo en el grupo experimental.

En el curso 2011-2012 se aplicó tanto el pretest como el posttest a ambos grupos, tal y como se explica en el apartado del *cuestionario*.

Siguiendo a Hernández Sampieri y otros (2010, p.176) clasifican los tipos de muestras en: probabilística y no probabilística.

La *primera*, para estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso y se acude a métodos no probabilísticos, aun siendo conscientes de que no sirven para realizar generalizaciones (estimaciones inferenciales sobre la población), pues no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. En general se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa.

La *segunda*, la muestra *no probabilística intencional*, se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento el utilizar como muestra los individuos a los que se tienen fácil acceso.

En consecuencia, la muestra de nuestro estudio es la *no probabilística intencional* dado que he obtenido muestras representativas seleccionando grupos de fácil acceso por ser mis alumnos, siendo grupos ya creados por el centro para el trabajo curricular de aula.

A continuación mostramos las principales características de los grupos. El estudio de equivalencia entre los grupos mostró que los dos grupos son homogéneos en las variables edad, sexo, estudios del padre y de la madre (sig. >0,05).

5.2.1 Grupo: Edad

Así, respecto de la *edad* de la muestra la mayoría tenía 13 años (43 casos: 78,2%), siendo 23 del grupo de control y 20 del experimental. De 14 años había 9 estudiantes (16,4%), 6 pertenecen al grupo experimental. Sólo el 5.5% tenían 15 años. De estos tres casos, dos son del grupo experimental.

La edad media del grupo control (Media: 13,2; Sx^{39} : 0,48) no difiere significativamente (prueba t: $p= 0,258$) de la del grupo experimental (Media: 13,4; Sx : 0,62), por lo que ambos grupos se pueden considerar equivalentes en edad. La edad media de ambos grupos es 13,3, y su desviación típica 0,56.

EDAD					
GRUPO		13	14	15	TOTAL
Control	Recuento	23	3	1	27
	% de Grupo	85,2%	3,7%	100,00%	100.0%
Experimental	Recuento	71.4	21.4	7.1	28
	% de Grupo	35,40%	64,60%	100,00%	100.0%
TOTAL	Recuento	43	9	3	55
	% de Grupo	78.2%	16.4%	5.5%	100.0%

Tabla 9: Edad de la muestra. Elaboración propia

5.2.2 Grupo: Sexo

En cuanto a la variable sexo de la muestra, 27 son chicos (49.1%) y 28 (50.9%) son chicas. En el grupo control hay 13 chicos y 14 chicas. En tanto que, en el grupo experimental hay el mismo número de chicos que de chicas, 14 en cada uno. Por lo tanto ambos grupos son equivalentes en cuanto a esta variable.

SEXO				
GRUPO		CHICO	CHICA	TOTAL
Control	Recuento	13	14	27
	% de Grupo	48.1%	51.9%	100.0%
Experimental	Recuento	14	14	28
	% de Grupo	50.0%	50.0%	100.0%
TOTAL	Recuento	27	28	55

³⁹ Sx : Desviación Típica

	% de Grupo	49.1%	50.9%	100.0%
--	------------	-------	-------	--------

Tabla 10: Sexo de la muestra. Elaboración propia

5.2.3 Grupo: Estudios del padre

Según la variable *Estudios del padre* más de la mitad de los padres del alumnado de la muestra están en posesión de los estudios superiores (el 50.9%). El 32.7% tienen estudios secundarios y sólo poseen estudios primarios el 16.4%. Ambos grupos son homogéneos ($p=0,210$).

ESTUDIOS DEL PADRE					
GRUPO		PRIMARIOS	SECUNDARIOS	SUPERIORES	TOTAL
Control	Recuento	2	10	15	27
	% de Grupo	7.4%	37.0%	55.6%	100.0%
Experimental	Recuento	7	8	13	28
	% de Grupo	35,40%	64,60%	100,00%	100.0%
TOTAL	Recuento	9	18	28	55
	% de Grupo	16.4%	32.7%	50.9%	100.0%

Tabla 11: Estudios del padre. Elaboración propia

5.2.4 Grupo: Estudios de la madre

En cuanto a los *Estudios de la madre*, el porcentaje de estudios superiores es aún mayor, ya que alcanzan el 70.9%. El 18.2% tienen estudios secundarios y sólo con estudios primarios el 10.9%.

ESTUDIOS DE LA MADRE					
GRUPO		PRIMARIOS	SECUNDARIOS	SUPERIORES	TOTAL
Control	Recuento	1	5	21	27
	% de Grupo	3.7%	18.5%	77.8%	100.0%
Experimental	Recuento	5	5	18	28
	% de Grupo	17.9%	17.9%	64.3%	100.0%
TOTAL	Recuento	6	10	39	55
	% de Grupo	10.9%	18.2%	70.9%	100.0%

Tabla 12: Estudios de la madre. Elaboración propia

Esto nos permite señalar que en las familias de los alumnos de la muestra, más del 61% de padres/madres poseen una formación superior, que de alguna forma se vería reflejado en la educación de sus hijos. Aunque hay que destacar que son las madres (70.9%), las que tienen más estudios superiores que los padres (50.9%).

5.2.5 Grupo: Lugar de nacimiento

En el grupo de control, de los 27 alumnos de la muestra, uno era de origen hondureño (3,7%) y el resto españoles (96.3%).

En el grupo experimental estaban 28 alumnos, de los cuales 5 eran extranjeros (17.85%) 3 colombianas, 1 hondureña y 1 peruano. Y los 23 restantes (82.15%) españoles.

El 10.9% del alumnado de la muestra es de origen extranjero (2 chicos y 4 chicas) y el resto (89.1%) son de nacimiento español.

LUGAR DE NACIMIENTO					
GRUPO				TOTAL	
Control	EXTRANJERO	1	3.7%	27	100.0%
	ESPAÑOLES	26		100.0%	
Experimental	EXTRANJERO	5	23	28	
	ESPAÑOLES	17.85%	82.15%	100.0%	
TOTAL	Recuento	6	28	55	
	% de Grupo	49.1%	50.9%	100.0%	

Tabla 13 Lugar de nacimiento de la muestra. Elaboración propia

6. Instrumento de recogida de la información

Para la recogida de información de este estudio se utilizó el cuestionario (Anexo I) denominado "Insebull" *Instrumentos para la evaluación del bullying* (Avilés y Elices, 2007).

6.1 Cuestionario

El *cuestionario* fue validado por Avilés en 2002. En el año 2003 se añaden tres ítems donde los alumnos dan su opinión respecto a cuál es su papel dentro de la situación de maltrato o bullying. La versión del 2005 perfecciona los procedimientos de preparación y administración del instrumento.

Si bien la base para nuestro estudio está en el cuestionario validado, nos interesó el añadirle algunos *elementos propios* como son una serie de ítems que hemos denominado de *identificación* de los alumnos (Anexo II, *hoja de respuestas*), que nos permitieran la contextualización personal de éstos: fecha y lugar de nacimiento, edad, número de hermanos, sexo, estudios de los padres. Estos datos podrían aportar aspectos de interés.

Además incluimos cuatro ítems más (números 36,37,38,39), centrados en el *uso de la lengua* mediante diferentes *recursos lingüísticos*, cuya finalidad busca prevenir y mejorar la convivencia en el aula y desarrollar la *competencia comunicativa* del alumnado, al trabajar esas destrezas lingüísticas básicas: *escuchar, hablar, leer, escribir* con el diseño del Programa creado.

Este cuestionario se trabajó, en tres fases distintas:

En un primer momento, se aplicó un pretest a los dos grupos, experimental y de control; posteriormente se trabajó el *Programa MCCC* con el grupo experimental, y por último se realizó un posttest a ambos grupos con el fin de comprobar el efecto del Programa en el grupo experimental.

A partir de la superación de las dificultades iniciales para la aplicación del instrumento en el centro, los pasos seguidos fueron:

- Presentación en el *Consejo Escolar* de los objetivos que se pretendían con este trabajo,
- Creación de una *carta* (Anexo IV), dirigida a los padres que incluye la autorización formal, tanto de las familias, como de los alumnos, poniendo énfasis en la voluntariedad de su participación.

En cada una de las fases del estudio –pretest, aplicación del Programa MCC y posttest) se motivó y explicó previamente a al alumnado lo que se pretendía con este trabajo.

Como paso previo a la elección del instrumento, se hizo una revisión de cuestionarios validados, ordenando en dos categorías cada uno de los instrumentos recopilados, si bien algunos de ellos podían pertenecer a ambas categorías a la vez. Un primer grupo serían los instrumentos que evalúan *el clima de clase* (Moos, Moos y Tricket, 1987; Furlong, Morrison y Boles, 1991; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). En una segunda categoría están *los que evalúan conductas de maltrato o bullying* (Buss y Perry, 1992; Cerezo, 2000; Informe del Defensor del Pueblo, 1999 y 2007; Del Barrio,

Moreno y López, 2001; Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Van der Meulen, Mora-Merchán, y Singer, 2002; Avilés, 2002 Avilés y Elices, 2007; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003).

Con cada uno de los instrumentos revisados, se hizo una pequeña síntesis de las ventajas e inconvenientes de cara a la investigación que queríamos hacer.

El *cuestionario* que mejor se adecuaba a las necesidades de nuestra investigación fue el denominado "*Insebull*", *instrumentos para la evaluación del Bullying*. Según sus autores (Avilés y Elices, 2007) tiene como objetivo evaluar el maltrato entre iguales. Se compone de dos instrumentos, un *Autoinforme* (Anexo III) y un *Heteroinforme* con dos modelos: una para los iguales y otra para el profesorado. El que hemos utilizado es el *Autoinforme*. Intentaremos valorar el porqué, siguiendo el tratamiento que ellos hicieron del mismo.

El cuestionario se estructura en:

1. Datos de identificación sociodemográfica: Lugar y fecha de nacimiento, edad, sexo, número de hermanos, lugar que ocupas, profesión del padre y de la madre, estudios del padre y de la madre que debieron cumplimentar.

2. Formas más frecuentes de maltrato.

3. La falta de integración.

4. El miedo a la asistencia a clase y sus causas.

5. Intimidación a la víctima: frecuencia, lugares, quién intimida, causas, sentimientos qué produce.

6. Respuestas a la intimidación de la víctima.

7. Intimidación del agresor: frecuencia, lugares, causas, sentimientos.

8. Respuestas a la intimidación del agresor.

9. Espectador ante la intimidación: frecuencia, pensamientos, causas, respuestas.

10. Convivencia y Competencia Comunicativa.

En los ítems del 2 al 10, escogían la opción u opciones que creían respondía a sus pensamientos, o completaban por escrito en su caso, como veremos más adelante.

El cuestionario antes de aplicarse en los dos grupos con los que íbamos a trabajar -el experimental y el de control-, fue revisado por la autora y directores del estudio de los cursos de 3º y 4º de la ESO del mismo centro. Con ello buscábamos si tenían algún tipo de problema al realizarlo, si se entendían bien todas las preguntas, el tiempo que tardaban, ver el interés que suscitaba en ellos, si debíamos cambiar algo. Esta prueba nos sirvió

para darnos cuenta que se podía hacer perfectamente en una hora de clase -hubo alumnos que lo terminaron antes-, decidir que la aplicación se llevara a cabo en la hora de tutoría en los dos grupos, estando el tutor o cotutor presente y la persona investigadora que lo aplicaba

La recogida de información para este estudio se llevó a cabo mediante el *cuestionario*, su correspondiente *hoja de respuestas* y una hoja de *instrucciones* para la persona que aplicaba la prueba. Su aplicación se hizo en el curso 2011-2012.

7. Las variables de la investigación

En este apartado pretendemos hacer una descripción de las variables utilizadas en el cuestionario, para facilitar su comprensión.

Éstas tienen que ver con los objetivos e hipótesis relacionados entre sí, para favorecer la investigación y con la finalidad de mostrar mejor los resultados y elaborar las conclusiones correspondientes.

Las variables se agrupan en tres bloques o factores:

- Variables "de identificación",
- Variables "según el objeto del estudio" y
- Una cuestión (la 35) que recoge "observaciones abiertas de parte de la muestra".

Veamos cada uno de los tres tipos:

7.1 Variables "de Identificación"

Son aquellas variables que recogen directamente los datos necesarios por parte de cada uno de los participantes en la muestra. Estos datos permiten situar con rasgos que le son propios a cada uno de los encuestados, para favorecer los cruces de variables convenientes en el proceso de investigación.

Las variables de identificación son las siguientes: localidad de nacimiento, fecha de nacimiento y edad de los participantes, sexo, número de hermanos y lugar que ocupas, profesión madre y estudios de la madre.

7.2 Variables "según el campo de estudio al que pertenecen"

Tomando en cuenta el campo de estudio al que pertenecen, el cuestionario cuenta con nueve variables o factores agrupados en función del objeto que se estudia.

VARIABLES	DENOMINACIÓN	ÍTEMS N°	Nº DE CATEGORIAS
1	Formas de maltrato	1	7 (a-b-c-d-e-f-g)
2	Red social: falta de integración	2, 3, 4, 5, 6, 7	3
3	Miedo	8 9	4 5
4	Intimidación a la víctima	10 11 12 13 14 15 16	4 5 4 7 5 6 8
5	Respuestas a la intimidación de la víctima	17 18	7 5
6	Intimidación del agresor	19 20 21 22 23	4 4 5 6 8
7	Respuestas a la intimidación de la víctima	24 25	8 4
8	"Espectador ante la intimidación	26 27 28 29 30 31 32 33 34	6 5 5 5 4 3 5 4 6
9	Soluciones mediante competencia comunicativa	36, 37, 38, 39	5
Abierto	Añadir algo sobre el tema	35	Abierto

En el Anexo VIII se detalla con más detenimiento, cuáles son estas variables, los ítems de los que está formada cada una, cómo se describen y la finalidad de las mismas.

8. Procesamiento informático de datos

Los datos adquiridos requieren de un tratamiento y análisis conveniente de resultados. En este sentido, el procesamiento informático de datos con los equipos, recursos y programas apropiados, ayudan a la consecución de los fines de la investigación y el trabajo, según expresan Rodríguez y otros (1996):

El desarrollo de la informática ha supuesto una verdadera revolución tecnológica en múltiples campos de la actividad humana, tanto más tangible en la medida en que se ha ido popularizando el uso de ordenadores personales, siendo este, el avance tecnológico que mejor simboliza el desarrollo cultural que el hombre ha alcanzado en nuestra época. (p. 237)

Como programa cuantitativo basado en paquetes estadísticos se ha utilizado para el procesamiento de datos en este trabajo empírico el programa estadístico SPSS-18.0. Es un producto que desde hace más de 40 años elaboraron Hull y Nie, y que puede ser uno de los más difundidos a nivel universal.

Los análisis estadísticos se han realizado agrupando ítems como se ha explicado en el punto anterior y estructurándolos de la siguiente forma:

- El primero, se dedicará a explicar los resultados generales y por segmentos muestrales obtenidos mediante el Análisis Descriptivo – Univariado.
- Para el estudio comparativo entre grupos se aplicaron *pruebas diferentes según la naturaleza* de los datos:
 - o Para *variables cualitativas*, la prueba de Chi-Cuadrado; la prueba paramétrica t de Student y el ANOVA de medida repetidas (Modelo General Lineal-MGL) para variables *continuas*;
 - o Y por último, las *pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney* y *W de Wilcoxon*, para datos ordinales o continuos que no cumplan todos los requisitos de las pruebas paramétricas.

CAPÍTULO V: LOS RESULTADOS

“Aprender a convivir es uno de los objetivos fundamentales de la educación”.

(Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2011, pp. 117-118)

1. Resultados de las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as del centro

¿Qué formas más frecuentes de maltrato se dan entre compañeros del centro?, es la pregunta que se responde en este apartado, tomando en cuenta las respuestas de los participantes de la muestra.

El ítem 1 del cuestionario plantea las “formas de maltrato más frecuentes en el centro” describiendo las principales. Insultar, poner motes, hablar mal o reírse de alguien, rechazar, amenazar, obligar, hacer daño físico, utilizar el móvil o internet para meterse con compañeros, etc.

Hay que resaltar que cuanto más baja es la media, pues dan 1 al que más y 7 al que menos, más frecuente resulta el tipo de maltrato utilizado.

FORMAS DE MALTRATO	Media
Maltrato: insultar, poner motes	2,42
Maltrato: hablar mal de alguien	2,62
Maltrato: reírse de alguien	2,71
Maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar	4,18
Maltrato: daño físico	5,04
Maltrato: amenazar, chantajear, obligar	5,18
Maltrato: meterse con alguien: SMS, internet, móvil	5,78

Tabla 15 Media en formas de maltrato. Fuente: Elaboración propia

Así pues, la forma más frecuente de maltrato es “insultar, poner motes” (media: 2,42), y muy cercana a ésta, están las opciones de “hablar mal de alguien” (media: 2,62) y “reírse de alguien, dejarlo en ridículo” (media: 2,71). Estos tres maltratos, forman el grupo más habitual. Tienen en común que son de carácter verbal, y humillantes. No queda constancia de ellas, a no ser que sea comentado por los sujetos que los utilizan.

La menos frecuente es “meterse con alguien con sms, emails, móvil, por internet, etc.” (Media: 5,78). Quizás la prohibición de llevar móvil al colegio, sea una razón que disminuya el uso de este medio para el maltrato entre los compañeros. En el caso de los emails, internet siempre es posible detectarlos, quedan pruebas de ello. El profesor de informática se lo hace ver en diversos momentos a lo largo del curso.

1.1 Insultar, poner notes

En cuanto al nivel de importancia que se le da, al ítem 1 "insultar, poner notes", el 47,3% lo han elegido en segundo lugar como forma de maltrato más frecuente en su clase. En primero y en tercer lugar, con un 20% en cada caso. Si tomamos en cuenta la suma de los tres primeros porcentajes, el 87,3% coinciden en que esta es la forma más frecuente de maltrato en el aula. Como cuarta opción no lo ha escogido nadie, y como quinta y sexta los porcentajes alcanzan el 12.7%.

MALTRATO: INSULTAR, PONER NOTES		
Importancia	Frecuencia	Porcentaje
6	2	3,6
5	5	9,1
3	11	20
2	26	47,3
1	11	20
Total	55	100

Tabla 16 Importancia y porcentajes de maltratar: insultar, poner notes (A1a).
Elaboración propia

1.2. Hacer daño físico

En cuanto al apartado "daño físico", aparece en todas las posiciones elegidas. Así, la suma de las tres máximas elecciones, se corresponden con las últimas opciones escogidas existentes (5ª, 6ª y 7ª), alcanzando el 69,1%. Con lo cual, cuanto más ofensiva y dura es la forma de maltrato por ejemplo con daño físico, menos es el uso que hacen de ella, y cuanto menos violento es el maltrato, por ejemplo con el insulto (como se vio anteriormente) más es su uso, como seguiremos viendo. Resulta llamativo que el 16,4% indiquen que la intimidación con daño físico esté entre las tres primeras opciones, tal vez de manera coincidente con los que así lo piensan o lo ejecutan.

MALTRATO, DAÑO FÍSICO		
Válidos	Frecuencia	Porcentaje

7	14	25,5
6	11	20,0
5	13	23,6
4	8	14,5
3	3	5,5
2	1	1,8
1	5	9,1
Total	55	100,0

Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del maltrato como daño físico (a1c).
Fuente: Elaboración propia

1.3 Hablar mal de alguien: diferencias según sexo

Las chicas se decantan por “hablar mal de alguien” como primera opción un 42,9%, frente al 25,9% de los chicos. Es decir, las chicas tienden a utilizar esta manera de maltrato de una forma preferente, más que los chicos.

HABLAR MAL DE ALGUIEN										
			1	2	3	4	5	6	7	Total
sexo	Chico	Recuento	7	3	7	9	0	0	1	27
		% de sexo	25,9%	11,1%	25,9%	33,3%	,0%	,0%	3,7	100,0 %
	Chica	Recuento	12	6	6	0	1	1	2	28
		% de sexo	42,9%	21,4%	21,4%	,0%	3,6%	3,6%	7,1	100,0 %
	Total	Recuento	19	9	13	9	1	1	3	55
		% de sexo	34,5%	16,4%	23,6%	16,4%	1,8%	1,8%	5,5	100,0 %

Tabla 18 Contingencia el maltrato: hablar mal de alguien en relación con el sexo (a1d). Elaboración propia

1.4 Formas de maltrato según sexo

Al establecer una relación entre las diferentes formas de maltrato que se analizan y el sexo del alumnado de la muestra (ver la tabla y el anexo

X), los datos muestran diferencias significativas ($p < .05$) en las variables "daño físico" ($p = 0.012$) y "meterse con alguien: SMS, móvil..." ($p = 0.014$).

VARIABLE DE AGRUPACIÓN: FORMAS DE MALTRATO ESTADÍSTICO DE CONTRASTE EN RELACIÓN CON EL SEXO.							
	Maltrato: insultar, poner motes	Maltrato: reírse de alguien	Maltrato: daño físico	Maltrato: hablar mal de alguien	Maltrato: amenazar, chantajear, obligar	Maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar	Maltrato: meterse con alguien: SMS, internet, móvil
U de Mann-Whitney	296,000	326,500	232,500	279,000	348,500	299,500	240,500
W de Wilcoxon	674,000	704,500	610,500	685,000	726,500	705,500	646,500
Z	-1,473	-,891	-2,502	-1,722	-,515	-1,389	-2,469
Sig. asintót. (bilateral)	,141	,373	,012	,085	,607	,165	,014

Tabla 19 Variable de agrupación: sexo en las formas de maltrato estadístico de contraste. Elaboración propia

Veamos a continuación las dos variables significativas de maltrato como son *daño físico* y *meterse con alguien por sms, internet y móvil* en relación con el sexo.

1.4.1 Maltrato: Daño físico por sexo

Para el primer caso "maltrato físico", los chicos en casi un 50% optan por situarlo entre los niveles 4 y 5 sobre la escala de 7, en tanto que las chicas apenas alcanzan el 28%. Estas últimas se decantan por el "daño físico" en más de un 60% eligiendo las dos últimas posiciones de importancia, mientras que ellos, no lo eligen ni la mitad que ellas (29.6%). En los tres primeros lugares, ni ellas, ni ellos, escasamente los eligen. En consecuencia, la opción del maltrato como daño físico, no es elegida por ninguno de los sexos de forma preferente, aunque serían los chicos, los que podrían utilizarlo más que las chicas, si se presentara la circunstancia según lo expuesto.

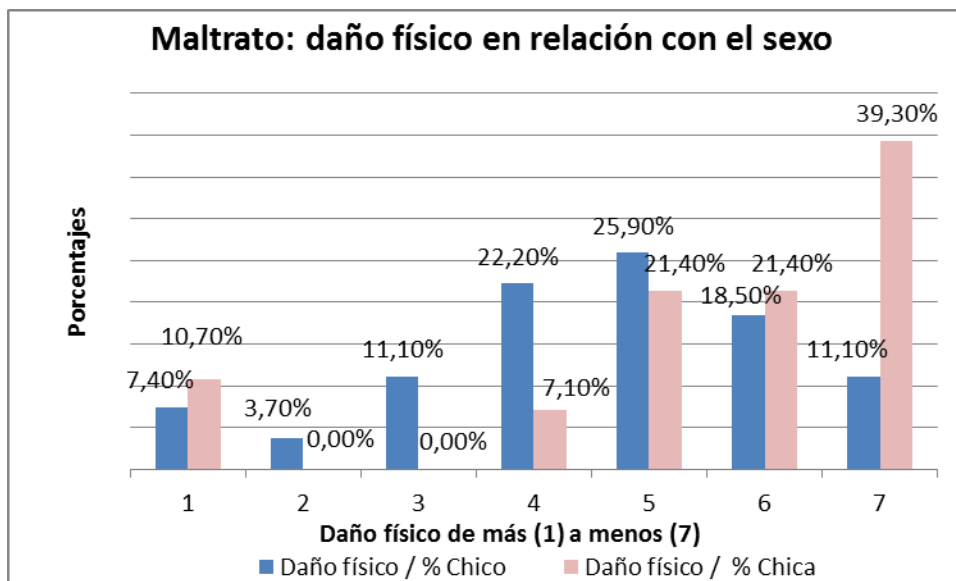


Gráfico 1: Porcentaje del maltrato como daño físico (pegar, dar patadas, empujar) en relación con el sexo. Elaboración propia

1.4.2 Maltrato: Meterse con alguien: sms, internet, móvil según sexo

En cuanto al segundo caso de significatividad “meterse con alguien por sms, internet o móvil” en razón del sexo, tanto unos como otras eligen esta opción de maltrato en las últimas posiciones de importancia con un 81.5% los chicos y un 60.7% las chicas. Esto puede indicar que, ninguno utilizaría llegado el caso, el meterse con alguien por sms, internet o móvil. Aunque las chicas podrían emplearlo más que ellos por la diferencia significativa expresada.

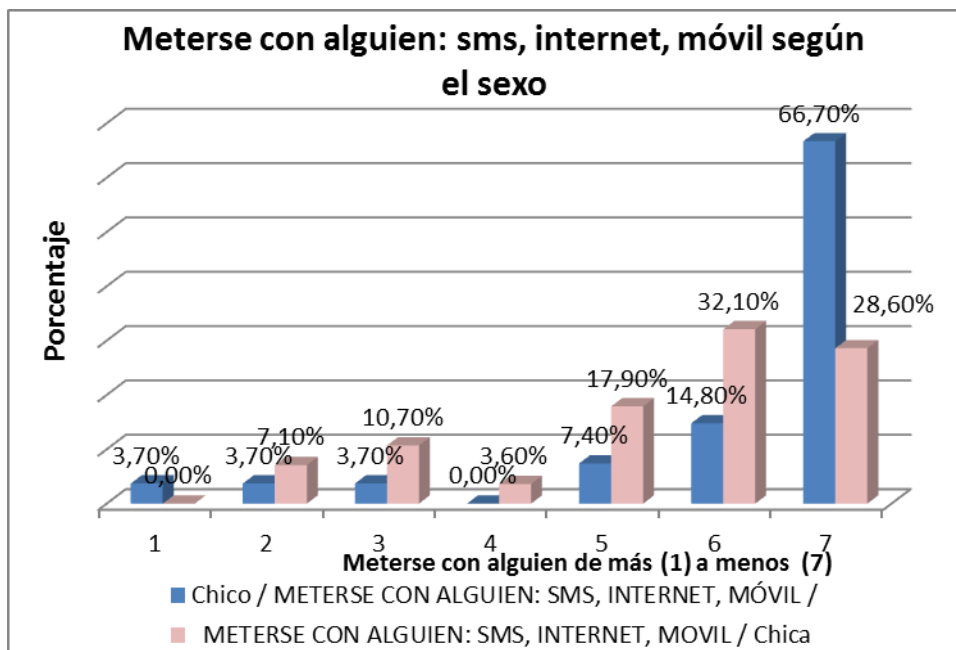


Gráfico 2: Porcentaje del maltrato "meterse con alguien": sms, internet, móvil en relación con el sexo. Elaboración propia

En las demás variables no se encontraron diferencias significativas. Ahora bien, en general, se observa una tendencia mayor en los chicos al maltrato directo (reírse, amenazar) mientras que las chicas se centran más en lo verbal y social, y no tan directa (hablar mal, rechazar, meterse con otros vía SMS, móvil...) (Anexo VII.1).

1.5 Rechazar, aislar, no juntarse, no dejar participar

En cuanto al maltrato "rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar", está elegida por el alumnado como cuarta opción con un 43,6%, siguiendo la elección como quinto (18,2%) y sexto (16,4%) lugar. Por lo que afirmamos, que esta manera de intimidación queda en un segundo plano por parte de los maltratadores, por tener un carácter más severo y humillante, con connotaciones y actitudes ligadas al rechazo y el aislamiento físico. En tanto que, la opción anterior "insultar y poner mote", al ser una agresión verbal y simbólica, resulta más gratuita y sencilla su aplicación a los compañeros.

MALTRATO: RECHAZAR, AISLAR, NO DEJAR PARTICIPAR		
Válidos	Frecuencia	Porcentaje
7	1	1,8

6	9	16,4
5	10	18,2
4	24	43,6
3	5	9,1
2	2	3,6
1	4	7,3
Total	55	100,0

Tabla 20 Frecuencia y porcentaje de maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar (a1f). Elaboración propia

1.6 Meterse con alguien por sms, emails, móvil, por internet, etc.

Otra forma de maltrato, "meterse con alguien por SMS, internet, móvil" (ver el gráfico), también escogida en las tres últimas posiciones como manera menos usada de intimidación sumando el 83,6% de los participantes. En sexta posición con el 23%, en el séptimo lugar con el 47%. Con el 12% en quinto lugar.

Por tanto, no parece la forma más utilizada de maltrato, por no disponer los alumnos de esos medios en las aulas del colegio, o por la prohibición del uso de alguno de ellos como es el caso del móvil⁴⁰.

2. Resultados: ¿La integración y las relaciones sociales conducen a la intimidación y la conflictividad en el aula?

En primer lugar, vamos a describir si la relación e integración los compañeros, las amistades, el grupo de clase, los profesores y la familia favorece la intimidación y la conflictividad (ítems 2 al 7). Posteriormente lo relacionaremos con el rol ante la intimidación (ítem 34) para saber si se consideran víctimas, espectadores o agresores.

⁴⁰ En el Proyecto Educativo del Colegio en que se ha realizado el estudio y dentro de la normativa colegial, consideran una conducta contraria a las normas de convivencia "Introducir en el recinto escolar cualquier aparato electrónico que posibilite la grabación y/o reproducción de imagen y/o sonido, así como cualquier modelo de móvil, para evitar distracciones en las aulas y acciones contra la dignidad e integridad física y moral de los miembros de la Comunidad Educativa, como la grabación y difusión de conductas violentas y denigratorias".

2.1 ¿Cómo te llevas con los compañeros, soledad en el recreo, amistades verdaderas, trato con profesores, y cómo me encuentro en el centro y en casa?

A partir de las respuestas que los alumnos han dado, vemos que en un porcentaje alto, según la tabla, el 90.9% se llevan "bien con casi todos los compañeros", "nunca" se sienten solos en el recreo el 60%, ya que un 69% tienen como mínimo entre 2 y 5 amigos, y 6 o más el 18.2%.

¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Bien con casi todos /as	50	90,9
Ni bien, ni mal	3	5,5
Con muchos /as mal	2	3,6
Total	55	100,0

Tabla 21 Frecuencias y porcentajes del maltrato como daño físico (a1c).
Elaboración propia

SOLEDAD EN EL RECREO. NO QUIEREN ESTAR CONMIGO		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	33	60,0
Pocas veces	19	34,5
Muchas veces	3	5,5
Total	55	100,0

Tabla 22 Soledad en el recreo. No quieren estar conmigo (a04).
Elaboración propia

Si añadimos que el 67,3% "están a gusto en el centro" y el 76.4% "bien, están a gusto en casa", y el 80% dicen que el trato que los profesores les dan es "normalmente bueno, con casi todos", nos hace pensar que están integrados y no hay mala relación social.

En el lado opuesto, un 3.6% dicen llevarse mal "con muchos" compañeros, un 3.6% aseguran "estar mal en el centro"; un 1.8 % "se encuentra mal en casa, no está a gusto", también un 1,8% piensa que "los profesores le dispensan mal trato" y un 5.5 % se ha sentido "muchas veces

solo". Está por ver si los que dicen encontrarse mal o solos, son intimidados, agresores o espectadores.

¿CÓMO ME ENCUENTRO EN EL CENTRO?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Bien, estoy a gusto	37	67.3
Ni bien, ni mal	16	29.1
Mal, no estoy bien	2	3.6
Total	55	100,0

*Tabla 23 ¿Cómo me encuentro en clase? (a05).
Elaboración propia*

¿CÓMO ME ENCUENTRO EN CASA?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Bien, estoy a gusto	42	76.4
Ni bien, ni mal	12	21.8
Mal, no estoy a gusto	1	1.8
Total	55	100,0

*Tabla 24 ¿Cómo me encuentro en casa? (a07).
Elaboración propia*

TRATO DE LOS PROFESORES		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Normalmente bien con casi todos /as	44	80,0
Regular, ni bien, ni mal	10	18,2
Mal	1	1,8
Total	55	100,0

Tabla 25 Trato de los profesores (a06).
Elaboración propia

Sí llama nuestra atención que hay un 5.5% que no se llevan "ni bien, ni mal" con los compañeros, el 34.5% que "pocas veces" se han sentido solos. Contestan que en casa se encuentran "ni bien ni mal" el 21,8%, en el centro se sienten "ni bien, ni mal" el 29.1%, y con respecto al trato de los profesores es "regular, ni bien, ni mal" el 18.2%. Lo que pudiera llevar a que estos alumnos sean víctimas, agresores o espectadores, por ser los más débiles o los menos integrados.

Como se ha podido comprobar los casos de "aislamiento/soledad" son pocos, y ahora veremos en qué medida están relacionados con la intimidación: en general, este el alumnado, tienden a ser más agresores que el resto: De los tres alumnos que afirman que con la mayoría se llevan mal (ítem 2), dos se sitúan preferentemente como agresores y uno preferentemente como espectador.

2.2 ¿Soy víctima, agresor, o espectador en relación con "compañeros", "amistades", "soledad" y "cómo me encuentro en casa"?

Por otro lado, casi la mitad de los que dicen llevarse "bien con todos los compañeros", el 33.3% de los que dijeron que "ni bien ni mal" y el mismo porcentaje de los que dicen que con "muchos mal", se manifiestan "preferentemente como espectadores", se entiende, que de situaciones que se producen entre ellos.

Hay otros, que han elegido ser "igual víctima que agresor": El 35.7% de los que dicen llevarse "bien con casi todos", y el 44.4% de los que se llevan "ni bien ni mal".

Además, hay un 14.6% que se han considerado "víctimas" y más de un 6% agresores.

El sentirse víctima, espectador o agresor en los porcentajes señalados, tiene que ver con los maltratos e intimidaciones que eligieron y ordenaron principalmente: insultar, poner motes, hablar mal de alguien, reírse de alguien, rechazar, aislar, no dejar participar.

TABLA DE CONTINGENCIA: "¿SOY VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR?" CON "¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?"				
	02 Compañerismo			
	Bien, con casi todos	Ni bien , ni mal	Con muchos	TOTAL

		/as		mal	
34 ¿Quién soy víctima, agresor o espectador?	Preferentemente víctima	6,1	22,2	0	7,3
	preferentemente agresor /a	2,0	0	66,7	3,6
	Preferentemente espectador /a	49,4	33,3	33,3	43,6
	Más agresor /a y un poco víctima	3,1	0	0	2,7
	Más víctima y un poco agresor	8,2	0	0	7,3
	Igual víctima que agresor	35,7	44,4	0	35,5
Total		100	100	100	100

Tabla 26 "¿Qué soy víctima, agresor o espectador?" (a34) con "Cómo te llevas con tus compañeros?" (a02). Elaboración propia

De los cuatro que dicen no tener ningún amigo (ítem 3), dos se ven "más víctima y un poco agresor", uno "preferentemente espectador" y otro "igual víctima que agresor", según la tabla y anexo, por lo que el sentimiento de carencia de amigos, está muy relacionado con los perfiles señalados.

Del alumnado de la muestra, quienes dicen no tener amistades verdaderas, el 50% se consideran "más víctima y un poco agresor" y el 25% "preferentemente espectadores", y en igual porcentaje "igual víctima que agresor". Quienes señalan que tienen un amigo, entre 2 y 5, 6 o más, también se sienten espectadores. De igual forma, destaca el hecho, de sentirse "igual víctima que agresor" independientemente del número de amistades verdaderas que tengan.

De lo que se deduce que tengan o no amistades verdaderas, la mayoría se consideran "preferentemente espectadores", y en menor grado "igual víctima que agresores" en las situaciones de maltrato indicadas.

TABLA DE CONTINGENCIA: "¿QUE SOY VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR?" CON "AMISTADES"

03 Amistades

		Ninguno /a	1	Entre 2 y 5	Entre 6 o más
34 ¿Qué soy víctima o agresor?	Preferentemente víctima	0	0	10,3	0
	preferentemente agresor /a	0	11,1	3,8	0
	Preferentemente espectador /a	25	55,6	38,5	63,2
	Más agresor /a y un poco víctima	0	0	2,6	5,3
	Más víctima y un poco agresor	50	0	7,7	0
	Igual víctima que agresor	25	33,3	37,2	31,6
Total		100	100	100	100

Tabla 27 "¿Qué soy víctima, agresor o espectador?"(a34) con "¿Cuántas buenas amistades tienes?" (a03)

Hay tres casos en que sienten "muchas veces" soledad en el recreo (ítem 4), y de éstos, uno se considera "preferentemente agresor", y los otros dos optan por "igual víctima que agresor". Sentirse agresor o víctima de intimidaciones, está relacionado con las actitudes de soledad o indefensión en el tiempo de recreo.

Destacan los datos de los que dicen *nunca* haberse sentido solos o *pocas veces*, el 43.6% se sienten "preferentemente espectadores". El 35.5% se consideran igual víctima que agresor independientemente de las veces que hayan estado solos en el recreo. Hay un 14.6% que se han considerado "víctimas" y más de un 6% agresores.

TABLA DE CONTINGENCIA: "¿QUE SOY VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR?" CON "SOLEDAD EN EL RECREO"					
		04 Soledad en el recreo			TOTAL
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	
34 ¿Quién soy víctima o	Preferentemente víctima	5,6	11,1	0	7,3
	preferentemente agresor /a	0	8,3	33,3	3,6

agresor?	Preferentemente espectador /a	49,3	36,1	0	43,6
	Más agresor /a y un poco víctima	1,4	5,6	0	2,7
	Más víctima y un poco agresor	7	8,3	0	7,3
	Igual víctima que agresor	36,6	30,6	66,7	35,5
Total		100	100	100	100

Tabla 28 "¿Qué soy víctima o agresor?" (a34) con "Soledad en el recreo" (a04). Elaboración propia

En el centro hay dos alumnos/as de la muestra, que se consideran que está "mal, no estoy bien" (ítem 5), y no se sienten ni víctimas ni agresores. Estos dos casos es como si vivieran al margen de la vida del centro. Respecto al trato con los profesores, hay dos casos que afirman llevarse "mal" con los profesores, y en un caso se ve "igual víctima que agresor".

Si observamos, cómo se encuentran los alumnos en sus casas y familias (ítem 7), en la tabla (casa), era sólo uno el que había manifestado estar "mal". Sin embargo ahora hay dos casos que dicen ser "preferentemente agresores". Puede ser que uno de ellos coincida con el caso conocido.

De igual forma, destacan los porcentajes de quienes se consideran *espectadores* e *igual víctima que agresor*, independientemente de cómo se encuentren en casa.

TABLA DE CONTINGENCIA "¿QUÉ SOY VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR? CON "¿CÓMO ME ENCUENTRO EN CASA?"					
		i07 Me encuentro en casa			TOTAL
		Bien, estoy a gusto	Ni bien , ni mal	Mal, estoy no a gusto	
i34 ¿Quién soy víctima o agresor?	Preferentemente víctima	7,1	8,7	0	7,3
	preferentemente agresor /a	2,4	0	100	3,6
	Preferentemente espectador /a	49,4	26,1	0	43,6

	Más agresor /a y un poco víctima	2,4	4,3	0	2,7
	Más víctima y un poco agresor	5,9	13	0	7,3
	Igual víctima que agresor	32,9	47,8	0	35,5
Total		100	100	100	100

Tabla 29 "Qué soy víctima o agresor? (a34) con "¿Cómo me encuentro en casa? (a07). Elaboración propia

Destacan los porcentajes de quienes se consideran *preferentemente espectadores e igual víctima que agresor*, independientemente de cómo se lleven con los compañeros, el número de amistades verdaderas que tengan, la soledad que sientan o no en el recreo y de cómo se encuentren en casa.

De igual forma hay que resaltar los porcentajes minoritarios de quienes se consideran víctimas o agresores, se lleven bien o mal con los compañeros, tengan o no amistades verdaderas, se sientan solos en el recreo y de cómo se encuentren en casa.

3. Resultados de la intimidación como causa del miedo del alumnado a venir al centro

Hemos preguntado si "existe miedo a venir al centro", la frecuencia y las causas del posible miedo.

Así lo reflejan las tablas siguientes con el desarrollo de los ítems nº 8 "miedo a venir al centro" y 9 "causas del miedo"

Como puede verse en el gráfico, los participantes elegían entre cuatro opciones: "los alumnos no han sentido miedo", mayoritariamente el 58,2%; alguna vez (36,4%) y más de cuatro veces (5,5%). Lo que indica que más de la mitad de los alumnos expresan no sentir miedo, y que el 41,8% del grupo de participantes lo han sentido, al menos alguna vez.

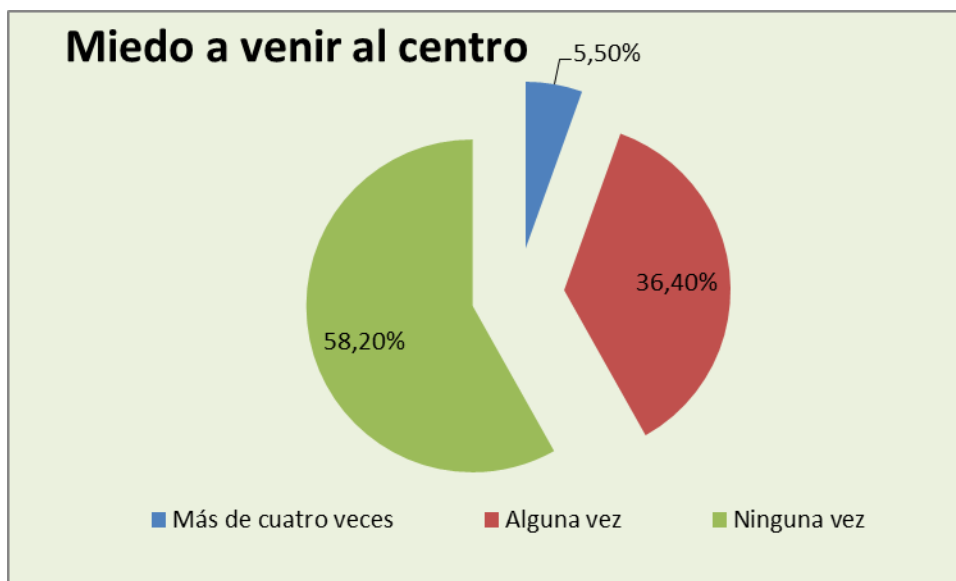
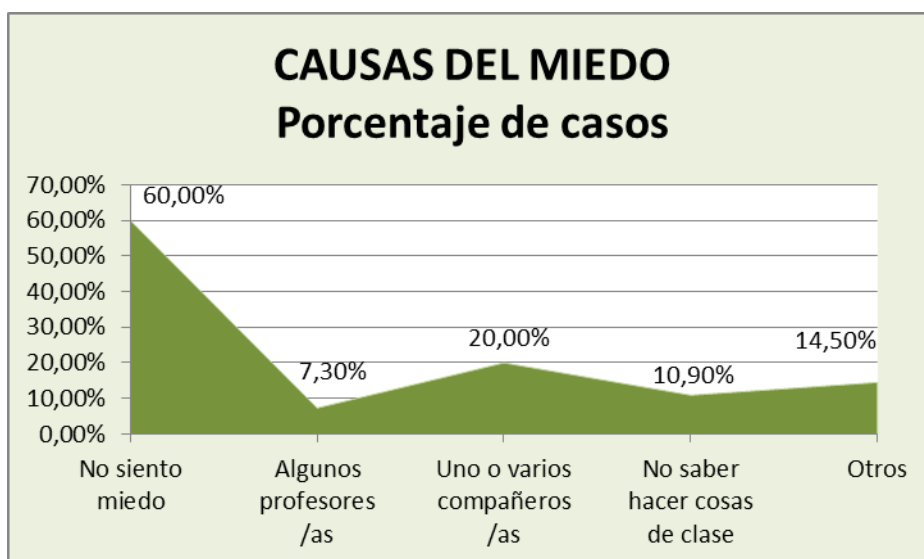


Gráfico 3: Porcentaje de la frecuencia al "miedo a ir a clase".
Elaboración propia

Si relacionamos este sentimiento de miedo con las causas que pueden producirlo, el 60% del grupo no sienten miedo, por lo tanto no expresan causa alguna. Este dato coincide con el porcentaje del "no sentir miedo" expresado en el párrafo anterior. Pero tienen miedo a la actitud de varios compañeros o compañeras el 20%, el 10.9% expresan como causa "el no saber hacer las cosas de clase", y el 7,3% tienen miedo a algunos profesores o profesoras, incluso hay un 14,50% que eligen la opción "otros", en la que suponemos que la familia tiene mucho que ver. El hecho de que sientan miedo a uno o varios compañeros puede ser indicio de que existan situaciones de intimidación como las ya apuntadas.



4. Resultados de las intimidaciones y sus contextos

Esta variable abarca los ítems 10 a 16 del cuestionario, nos proporciona resultados muy interesantes sobre la contextualización de la intimidación el cuánto, cuándo, dónde, por qué, los sentimientos de la intimidación, quiénes y lugar.

4.1 Cuántas veces intimidado

Los datos que observamos en el gráfico, el grupo de alumnos encuestados, escogían entre tres opciones sobre las veces que habían sido maltratados o intimidados en el curso. De éstos un 67,7% contestan que nunca han sido intimidados, sí lo han sido pocas veces el 27,3%, y bastantes veces el 5,5%, dato que coincide con los que sentían miedo a venir al centro. En total el 32,7% de los partícipes han sido intimidados en el curso por sus compañeros o compañeras alguna vez.

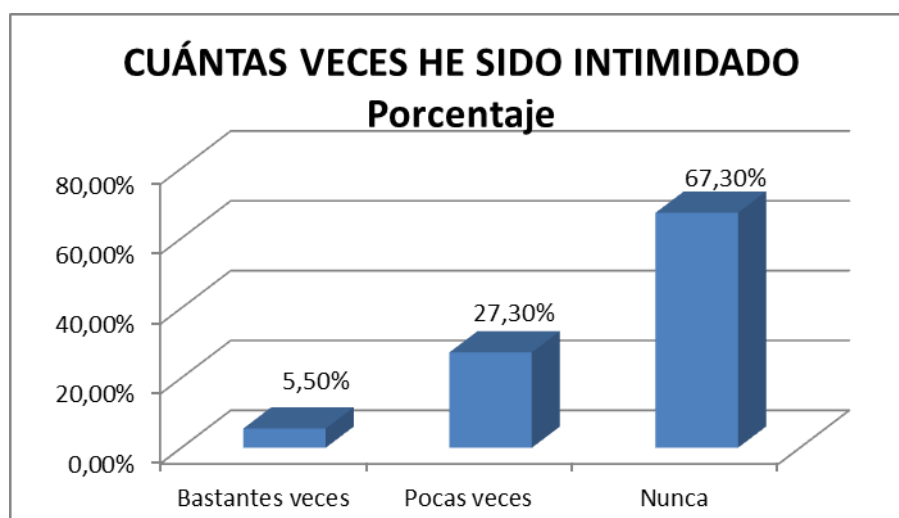


Gráfico 5: Porcentaje de veces intimidado. Elaboración propia

4.2 Desde cuánto intimidado

En cuanto al tiempo de duración de la intimidación en los grupos de la muestra, de las cuatro opciones analizadas se aprecia que "durante todo el curso" el 3,6%, "desde hace unos meses" el 14,5%, "desde hace poco, unas semanas" el 16,4%, "nadie me ha intimidado nunca" el 65,5%. Luego, vemos que el 34,5% ha sido intimidado durante un periodo de tiempo

importante. Dato que se correlaciona con los porcentajes de quienes han tenido alguna vez miedo de venir al centro y con las causas que lo han producido.

El 65,5% dice no haber sufrido intimidación nunca, dato que guarda coherencia con el 60% de los que dicen no haber sentido nunca miedo o con el 58.2% que tienen miedo de venir al centro. De lo que se deduce que prevalece mayoritariamente la no intimidación.

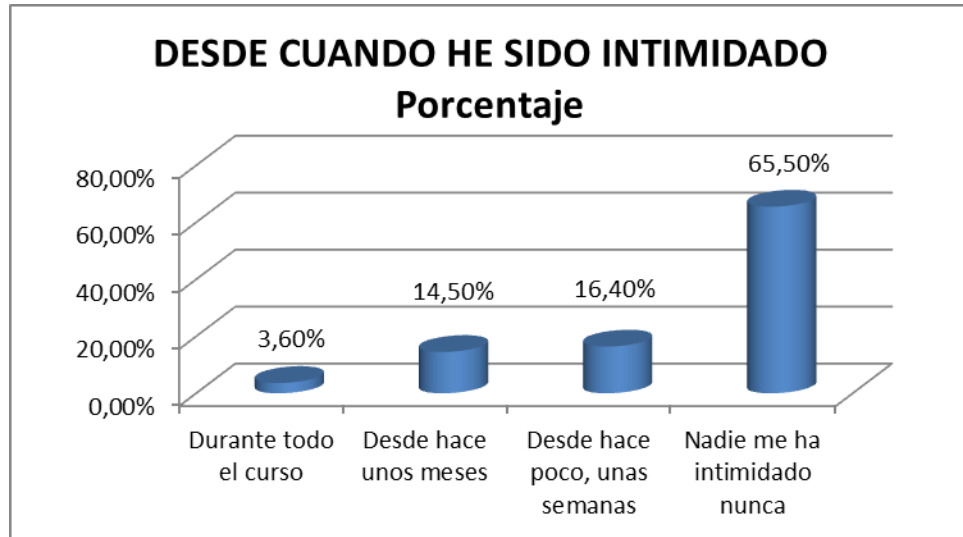


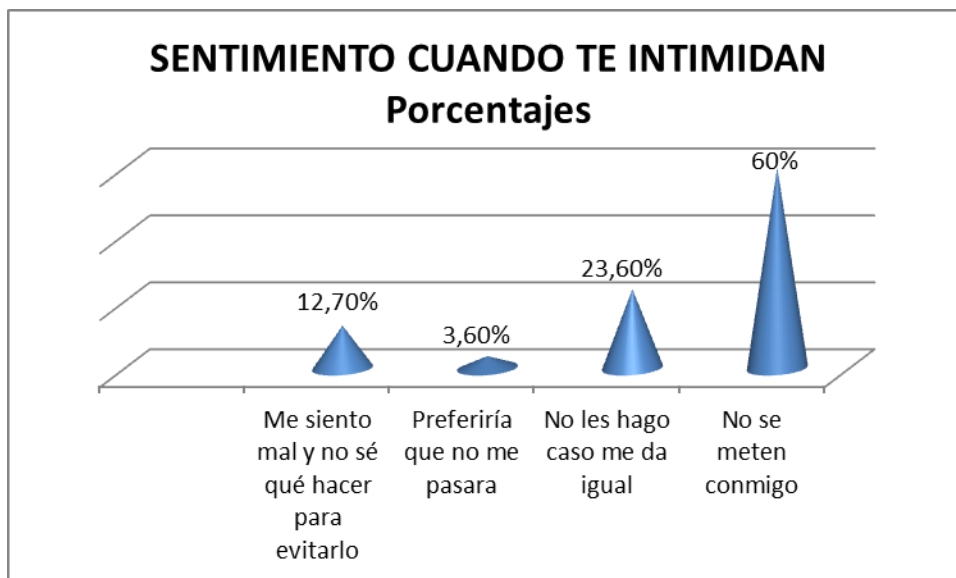
Gráfico 6: Desde cuándo he sido intimidado. Elaboración propia

4.3 Sentimiento ante intimidación

Fijándonos en los sentimientos ante las situaciones de maltrato se les sugirió que respondieran a cuatro opciones, cuya respuesta más alta "no se meten conmigo" es el 60%. Este dato, sigue guardando relación con las frecuencias anteriores ya señaladas.

La suma de los tres porcentajes que reflejan sentimientos frente a la intimidación alcanza el 40%: "preferiría que no me pasara" (3,6%), "me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo" (12,7%) "no les hago caso, me da igual" (23,6%).

Al igual que en los análisis anteriores, en un rango que va del 32 al 39%, son los casos de maltrato escolar reflejado en la duración, en la cantidad y ahora en los sentimientos que generan: el pasotismo de algunos, o el pesimismo ante no saber qué hacer o el preferir que no les pasara a ellos. Lo que indica que demandan ayuda, hablarlo con alguien, que alguna persona les ayude a solucionar el problema.



*Gráfico 7: Sentimientos cuando intimidan. Porcentajes.
Elaboración propia*

4.4 Causas ante intimidación

Por otro lado, si observamos los datos del gráfico, el grupo de alumnos encuestados, podía elegir entre siete opciones, pero más de una respuesta sobre las posibles causas ante una intimidación. Los resultados que se dieron fueron: el 64,2% elige que "nadie me ha intimidado nunca", guardando la misma relación anteriormente expresada. El 54,6% es la suma de los que señalan varias causas por las que creen haber sido intimidados: "no lo sé", "por gastarme una broma", "porque los provoqué", "porque soy diferente a ellos" y "porque soy más débil". Por consiguiente, se siguen apreciando los dos bloques de datos y de alumnos: en los que no hay miedo, ni intimidación y en los que sí, y se encuentran las causas.

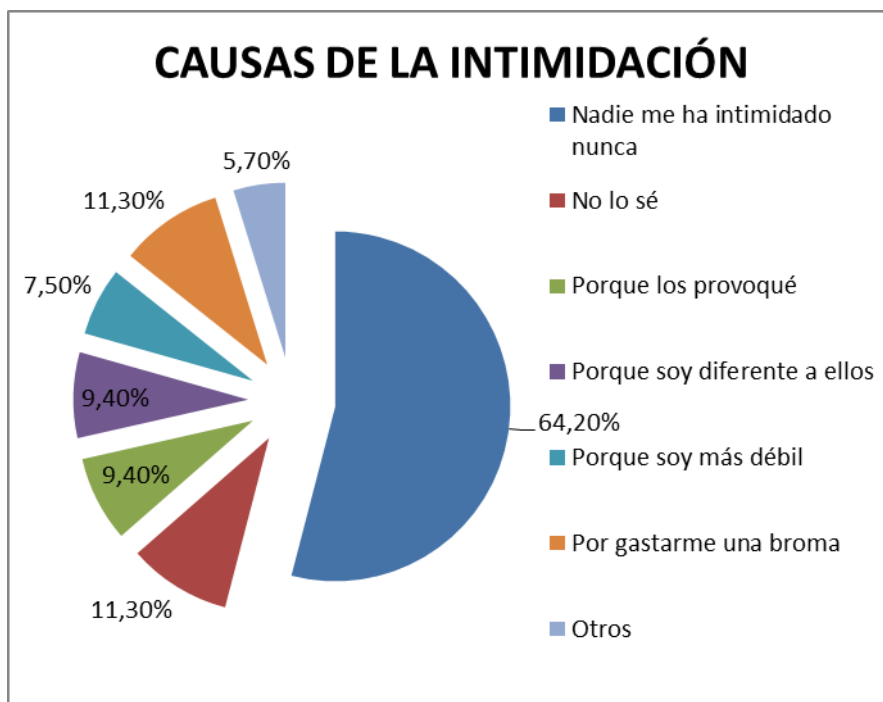


Gráfico 8: Causa de la intimidación. Porcentaje de casos.
Elaboración propia

4.5 Clase o curso de los intimidadores

Para interpretar los datos del gráfico, observamos que los participantes tenían que responder a cinco variables sobre el curso en el que estaban los intimidadores. El 67,2% aseguran que los agresores están en "mi mismo curso y en mi misma clase", entendiéndose por curso la clase del mismo nivel. El 21,8% aseguran que no saben en qué lugar se encuentran. En tanto que el 10,9% dicen que están en el curso más cercano, principalmente en el superior (9,1%). Por tanto, no podemos perder de vista que los intimidadores están en el mismo curso o clase, o en el curso más cercano.

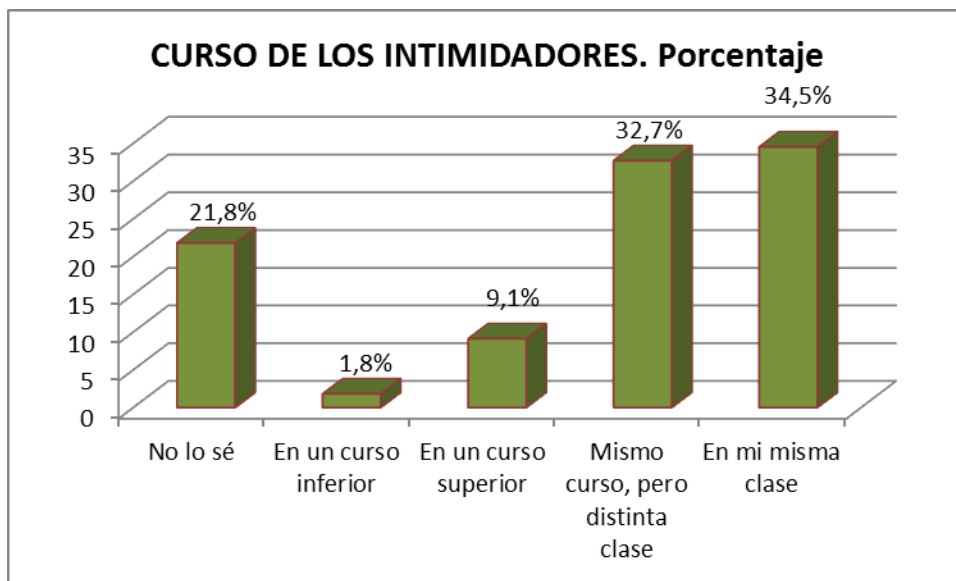


Gráfico 9: Curso en el que están los intimidadores. Elaboración propia

4.6 Quiénes intimidan

En el gráfico "quién intimida", podían elegir una respuesta de las seis opciones incluidas. Viendo las contestaciones nos damos cuenta que según el sexo intimidan más los *chicos* (41,8%) que las *chicas* (23,6%).

A la hora de intimidar prefieren hacerlo en *grupo*. Así, se dan tres situaciones: optan "por un grupo de chicos" el 32,7%, "un grupo de chicas" el 20% y "un grupo de chicos y chicas", el 16,4%. Relacionándolo con lo anterior, constatamos que vuelve a predominar el sexo masculino, son los que más agreden.

Tiene importancia también, el hecho de que intimiden *personas aisladas*: "un chico" (9,1%) y "una chica" (el 3,6%).

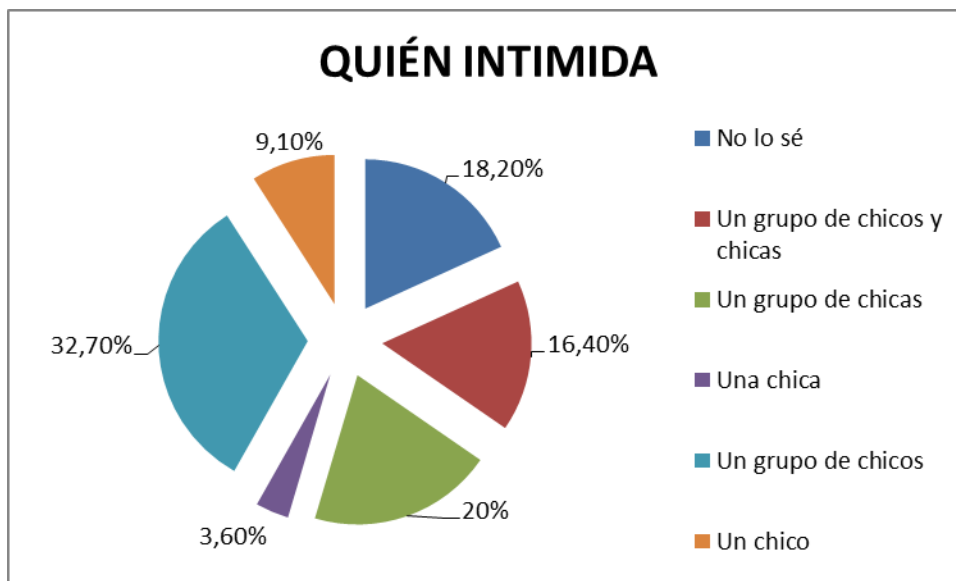


Gráfico 10: Quién intimida. Elaboración propia

4.7 Lugar de la intimidación

En el ítem se les propusieron ocho lugares distintos en los que podían darse circunstancias de intimidación. Tenían la opción de escoger varias respuestas. Los resultados indican que los lugares donde más se produce la intimidación son: en el patio cuando no vigila ningún profesor (49.1%); cerca del colegio al salir de clase (43.6%); en la clase cuando no hay ningún profesor (41.8%) y en la calle (30.9%). En ninguno de ellos está la figura de la autoridad del profesor. El porcentaje más bajo (3,6%) se refiere a intimidaciones en la propia clase cuando está el profesor. Con lo cual, la presencia de la autoridad docente es básica para que no se produzcan situaciones intimidatorias.

Se indican otros lugares menos importantes en cuanto a los porcentajes, tales como los aseos y pasillos, sin presencia del profesor, y en el patio o en la clase con profesor.



Gráfico 11: Lugar donde se intimida. Elaboración propia

5. Resultados a la intimidación de la víctima

Cuando se producen intimidaciones en el centro, puede haber personas que las detengan y a las que se pueda acudir para su ayuda. Estos son los resultados que señalamos aquí a partir de los ítems 17 y 18, cruzados con el ítem 10 "cuántas veces intimidado".

Según los datos, el 21.8% de la muestra dice que nadie detiene la intimidación, de estos el 33.3% les habían intimidado pocas veces y el 18.9% nunca.

También el 21.8% asegura que algún profesor es el que para las intimidaciones, de estos el 26.7% pocas veces les habían intimidado y el 21.6% nunca. Llama la atención que sólo el 3.6% sea alguna profesora la que ayude en esta labor. Tampoco otros adultos (1.8%) se implican en estas situaciones.

Por otro lado, el 18.2% aseguran que algunos compañeros son los que detienen los acosos y que "no lo saben", en igual porcentaje.

El 14.5% manifiestan que son compañeras las que paran estas situaciones conflictivas.

Finalmente, de los 55 alumnos de la muestra, 18 alumnos se manifiestan como *víctimas* (el 32,7%) señalan haber sido intimidados "pocas" o "bastantes veces", siendo detenida la intimidación principalmente por "los compañeros" (53,3%) y por las compañeras (56,6%). Llama la atención que los profesores detengan la intimidación en un 26,7% y ninguna profesora. Mientras que 37 alumnos (el 67,2%) dicen no haber sido nunca intimidados.

QUIÉN DETIENE LA INTIMIDACIÓN		CUÁNTAS VECES TE HAN INTIMIDADO			
		Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Total
Nadie	Recuento	7	5	0	12
	%	18,9%	33,3%	,0%	21,8%
Algún profesor	Recuento	8	4	0	12
	%	21,6%	26,7%	,0%	21,8%
Alguna profesora	Recuento	2	0	0	2
	%	5,4%	,0%	,0%	3,6%
Otros adultos	Recuento	1	0	0	1
	%	2,7%	,0%	,0%	1,8%
Algunos compañeros	Recuento	6	3	1	10
	%	16,2%	20,0%	33,3%	18,2%
Algunas compañeras	Recuento	5	2	1	8
	%	13,5%	13,3%	33,3%	14,5%
No lo sé	Recuento	8	1	1	10
	%	21,6%	6,7%	33,3%	18,2%
Total	Recuento	37	15	3	55
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 30 "Quién detiene la intimidación" (a17) y "Cuántas veces intimidado durante el curso escolar" (a10). Elaboración propia

A la pregunta "hablas con alguien si te intimidan" (ítem 18), los participantes podían elegir varias respuestas. La gran mayoría escoge "nadie me intimida", el 63,6%, guardando coherencia con el dato de los que nunca les han intimidado (67.3%). Con respecto a las otras opciones, prefieren hablar con los compañeros (20%), con la familia (18.2%), o bien prefieren callar y eligen "no hablo con nadie" el 7.3%, o bien, lo hacen con alguien: sus profesores/as (7,3%).

Por tanto, cuando necesitan contarle a alguien, tienen más confianza en sus propios compañeros primero, igual que en el caso anterior, que decían que eran los que detenían las intimidaciones, y después lo hablan con la familia. Llamen la atención que siendo los profesores/as las figuras de autoridad más cercanas para ayudarles a solucionar el problema, acuden en menor cuantía (7,3%).

AL SER INTIMIDADO, HABLO CON ALGUIEN DE LO SUCEDIDO		
	Nº	Porcentaje de casos
Nadie me intimida	35	63,6%
No hablo con nadie	4	7,3%
Hablo con los/las profesores/as	4	7,3%
Hablo con mi familia	10	18,2%
Hablo con mis compañeros/as	11	20,0%
Total	64	116,4%

Tabla 31 Si me intimidan, hablo con alguien de lo sucedido (a18).
Elaboración propia

6. Resultados de las causas y sentimientos del alumnado agresor "Intimidación del agresor"

Los resultados de esta variable recogen los ítems 19 al 23, para conocer si el agresor tiene capacidad para intimidar, si lo ha hecho y cuántas veces, por qué lo ha realizado y los sentimientos que le ha producido.

6.1 Capacidad para intimidar

En el ítem 19 se valora si los alumnos son capaces de intimidar a compañeros en alguna ocasión. Debían elegir una única respuesta. El 50,9% selecciona la opción "nunca", mientras que el 49,1% serían capaces de intimidar. De éstos el 38,2% lo harían en una circunstancia concreta, "si les provocan antes", e incluso el 10,9% creen que sí lo harían, sin tener en cuenta ninguna premisa. Luego, casi la mitad del alumnado de la muestra piensa que serían capaces de intimidar a otros de una u otra forma.

CAPAZ DE INTIMIDAR		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí, creo que lo haría	6	10,9
Si, si me provocan antes	21	38,2

Nunca	28	50,9
Total	55	100,0

Tabla 32 Capacidad de intimidar por el agresor (a19).
Elaboración propia

6.2 ¿Has intimidado?

A la consulta de si has intimidado o maltratado a algún compañero o compañera, se ofrecieron cuatro respuestas, para que escogieran una. Mayoritariamente se decantan por "nunca me meto con nadie" el 69,1%, coincidiendo con los datos similares ya expuestos.

El 27.3% dice haber intimidado "alguna vez". Si a esto le añadimos que con cierta frecuencia han intimidado el 1.8%, o casi todos los días el 1.8%. Por lo tanto, el 30,9% afirma que ha intimidado o maltratado en alguna ocasión.

¿HAS INTIMIDADO O MALTRATADO?		
	Frecuencia	Porcentaje
Casi todos los días	1	1,8
Con cierta frecuencia	1	1,8
Alguna vez	15	27,3
Nunca me meto con nadie	38	69,1
Total	55	100,0

Tabla 33 Frecuencia y porcentajes de "Has intimidado o maltratado a alguien" (a20). Elaboración propia

6.3 Veces que has participado en intimidaciones

Según los datos de la tabla, al preguntarles ¿cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros/as durante el trimestre?, el 72,7%. dicen que "nunca", "menos de cinco veces" el 23,6% y "entre cinco y diez veces" el 3.6%. Con lo que deducimos que, nuevamente el 27,2% de alumnos ha participado en situaciones de intimidación, al igual que sucedía en la variable anterior, que si habían maltratado a algún compañero/a el 27,3%. Con ello, corroboramos la existencia de situaciones de intimidación por los agresores entre los compañeros.

VECES PARTICIPACIÓN EN INTIMIDACIONES		
	Frecuencia	Porcentaje
Entre cinco y diez veces	2	3,6
Menos de cinco veces	13	23,6
Nunca	40	72,7
Total	55	100,0

Tabla 34 Número de veces en que el agresor ha participado en intimidaciones (a21). Elaboración propia

6.4 Sentimientos al intimidar

Del total de la muestra, el 70,9% dice "no intimidar a nadie". Por otro lado, el 29,1% (16 alumnos de los 55) se manifiestan de una u otra manera como agresores al expresar algún tipo de sentimiento. Así, el 16,4% de los agresores dice que "se siente mal" y el 12,7% aseguran que "los demás les admiran", o "se sienten bien", o "son mejores que los demás". Ningún agresor dice sentirse "más duro que los demás".

SENTIMIENTOS AL INTIMIDAR		
	Frecuencia	Porcentaje
No intimidado a nadie	39	70,9%
Me siento mal	9	16,4%
Noto que me admiran los demás	3	5,5%
Me siento bien	2	3,6%
Que soy mejor que él/ella	2	3,6%
Que soy más duro/a que él/ella	0	0%
Total	55	100%

Tabla 35 Sentimiento como intimidador (a22). Elaboración propia

6.5 Si intimidas, ¿por qué lo haces?

El ítem 23 planteaba la pregunta de si habían participado en situaciones de intimidación hacia sus compañeros/as, ¿por qué lo hacían?, pudiendo seleccionar más de una respuesta. El 70% responden "no he intimidado a nadie", el 18.0%, "porque me provocaron". Con el 5% "porque a mí me lo hacen otros/as, también con el 5% "por gastar una broma" e igualmente con el 5% "otros". El 1% "porque son diferentes (gitanos, discapacitados, payos, de otros sitios..." de igual forma con el 1%, "porque eran más débiles" o "por molestar", asimismo el 1%. Con lo que confirmamos otra vez, que un porcentaje muy alto (70%) del alumnado no ha intimidado a nadie. Siendo algunos alumnos, los que si lo hacen, dadas las causas que eligen.

CAUSAS DE LA INTIMIDACIÓN	
Causas	Porcentaje
No intimidado a nadie	70,0%
Porque me provocaron	18,0%
Porque a mí me lo hacen otros/otras	5,0%
Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios...)	1,0%
Porque eran más débiles	1,0%
Por molestar	1,0%
Por gastar una broma	4,0%
Total	100,0%

Tabla 36 Causas de la intimidación (según agresor). Elaboración propia

7. Resultados de las reacciones ante las agresiones

Los resultados de esta variable agrupan los ítems 24 y 25, con ellos medimos cómo reaccionan los demás cuando ven a alguien agredir. Para saber quién advierte cuando se dan situaciones de intimidación o maltrato y qué hacen los compañeros en estas circunstancias.

7.1. Alguien me advierte al intimidar

Los participantes podían decidirse por varias respuestas entre varias opciones a la cuestión "si has intimidado a algún compañero/a, ¿te ha dicho alguien algo al respecto?". La gran mayoría señala "no he intimidado a nadie" (74,5%), con lo cual nadie le dice nada al respecto. El resto de las contestaciones elegidas responden a tres realidades distintas. Vemos que el 14,5% contestan que "nadie me ha dicho nada". Luego están los que sí han sido advertidos y les ha parecido mal que intimiden (14,5%), haciéndolo algún profesor (7,3%), la familia (3,6%) o los propios compañeros (3,6%) recriminándolo. Por último hay un caso que escoge la opción "sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien", por lo que es reforzado, para llevar a cabo la intimidación.

ALGUIEN ME ADVIERTE AL INTIMIDAR		
	Nº Respuestas	Porcentaje casos
Me advierte: No he intimidado a nadie	41	74,5%
Me advierte: Nadie me ha dicho nada	8	14,5%
Me advierte: Sí, a mis profesores les ha parecido mal	4	7,3%
Me advierte: Sí, a mi familia le ha parecido mal	2	3,6%
Me advierte: Sí, a mis compañeros/as les ha parecido mal.	2	3,6%
Me advierte: Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien	1	1,8%
Me advierte: Sí, mis profesores/as me dijeron que estaba bien	0	0%
Me advierte: Sí, mi familia me dijo que estaba bien	0	0%

Tabla 37 Alguien me advierte como intimidador (a24). Elaboración propia

7.2. Los compañeros ¿hacen algo?

En la pregunta ¿qué hacen tus compañeros?, cuando tú te metes con alguien, el alumnado debía seleccionar una opción. La tabla muestra que la mayoría no se meten con nadie (72,7%). Por el contrario, el 18,2% de sus compañeros "no hacen nada" ante la intimidación. Otros compañeros, el 5,5% "me animan, me ayudan" y el 3,6% "no les gusta, me rechazan. Es decir, un 9,1% se expresan, tanto a favor de la intimidación, como en contra de ésta.

RESPUESTA DE COMPAÑEROS A TU INTIMIDACIÓN		
	Frecuencia	Porcentaje
Me animan, me ayudan	3	5,5
No les gusta, me rechazan	2	3,6
No hacen nada	10	18,2
No me meto con nadie	40	72,7
Total	55	100,0

Tabla 38 . Si intimidas, ¿qué hacen tus compañeros? (a25).
Elaboración propia

8. Resultados de las reacciones, pensamientos y actuaciones de agresores, espectadores o víctimas, ante las intimidaciones

Los resultados de esta variable incluyen los ítems del 26 al 34 para averiguar: la frecuencia con la que se han dado intimidaciones en el centro durante el trimestre, qué piensan de los intimidadores, cuáles son las causas por las que los chicos o chicas intimidan a otros/as, qué sucede cuando un compañero intimida a otro/a. ¿Se podría solucionar este problema? ¿Cómo? Cuáles son las reacciones los alumnos, como espectadores de situaciones conflictivas e intimidatorias en el centro y por último cómo se posicionan ante tales hechos: siendo víctimas, espectadores o agresores.

8.1 Frecuencia de intimidaciones (ítem 26)

En la tabla ¿con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones en tu clase durante el trimestre? un 14,5% afirman que "todos los días", "entre diez y veinte veces" un 9,1%, "entre cinco y veinte veces" un 34,5%, "menos de cinco veces" 36,4%. La percepción de la intimidación varía mucho entre los alumnos. Para algunos hay casos de intimidación todos los días, y para una gran mayoría se da muy poco.

FRECUENCIA DE INTIMIDACIONES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Todos los días	8	14,5	14,5	14,5
Entre diez y veinte veces	5	9,1	9,1	23,6

Entre cinco y veinte veces	19	34,5	34,5	58,2
Menos de cinco veces	20	36,4	36,4	94,5
Nunca	3	5,5	5,5	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Tabla 39 Frecuencia de intimidaciones en clase y por trimestre (a26).
Elaboración propia

8.2 Pensamiento ante los intimidadores (ítem 27)

Dada la pregunta "¿qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?", según la tabla), seleccionan un 67,3% la respuesta "me parece muy mal", guardando relación con el dato similar de los que nos vienen señalando que nunca intimidan.

En tres de las respuestas elegidas observamos que entienden se dé intimidación (suman un 18,3%): con el 7,3% "comprendo que lo hagan con algunos compañeros/as, el 5,5% "es normal que pase entre compañeros y compañeras" y también con el 5,5% la respuesta es más categórica optando por "hacen muy bien sus motivos tendrán". Finalmente con el 14,5% "nada paso del tema".

Nuevamente una gran mayoría no está de acuerdo con que se den este tipo de situaciones, mientras que otro grupo (18, 3%) ven con normalidad que esto suceda y por último, otro grupo de alguna forma prefiere no verlo.

OPINIÓN SOBRE COMPAÑEROS QUE INTIMIDAN		
	Frecuencia	Porcentaje
Nada paso del tema	8	14,5
Hacen muy bien, sus motivos tendrán	3	5,5
Es normal que pase entre compañeros y compañeras	3	5,5
Me parece muy mal	37	67,3
Comprendo que lo hagan con algunos compañeros/as	4	7,3
Total	55	100,0

Tabla 40 Opinión sobre compañeros que intimidan (a27).
Elaboración propia

8.3 Causas por las que intimidan (ítem 28)

Como observamos en la tabla, los participantes podían inclinarse por varias respuestas ante la propuesta de: ¿por qué crees que algunos intimidan a otros u otras? La causa más veces elegida ha sido "por molestar" (56,4%), por "otras razones" el 38,2%, "por gastar una broma" el 27,3%, "porque son más fuertes" el 30,9%, o "porque se meten con ellos/as, el 21,8%. De aquí que nos demos cuenta que consideran que los intimidadores son más fuertes, se apoyan en su fuerza para maltratar a los demás, o bien, ante la provocación, también pueden pasar a la acción y agredir e intimidar.

CAUSAS POR LAS QUE INTIMIDAN LOS COMPAÑEROS		
	Nº Respuestas	Porcentaje casos
Por molestar	31	56,4%
Porque se meten con ellos/as	12	21,8%
Porque son más fuertes	17	30,9%
Por gastar una broma	15	27,3%
Otras razones	21	38,2%
Total	96	174,5%

Tabla 41 Causas por las que intimidan los compañeros (a28).
Elaboración propia

8.4 Actuación ante la intimidación (ítem 29)

A la pregunta ¿qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a? según los resultados de la tabla vemos tres realidades bien distintas: el 5,5% prefieren "sumarse a la intimidación", el 12,7% prefieren hacer "nada, y pasar del tema" manteniéndose al margen. Mientras que el 20%, tampoco hacen "nada, aunque creo que debería hacer algo".

Por otro lado, el 25,5% dicen que "avisan a alguien que pueda parar la situación", o el 36,4% "intentan cortar la situación personalmente". En ambos casos, la gran mayoría de los alumnos que está en contra de este

tipo de intimidaciones, procura que no se den, intentando solucionarlas o que alguien intervenga para pararlas.

ACTUACIÓN ANTE INTIMIDACIÓN DE COMPAÑEROS		
	Frecuencia	Porcentaje
Me sumo a la intimidación yo también	3	5,5
Intento cortar la situación personalmente	20	36,4
Aviso a alguien que pueda parar la situación	14	25,5
Nada, aunque creo que debería hacer algo	11	20,0
Nada, paso del tema	7	12,7
Total	55	100,0

*Tabla 42 Actuación ante intimidación de compañeros (a29).
Elaboración propia*

8.5 Sí o no a solucionar el problema (ítem 30)

En cuanto al ítem “¿crees que habría que solucionar este problema?”, los participantes podían seleccionar una única contestación. Entre las respuestas posibles, la gran mayoría optó por el “sí” (76,4%), frente al 16,4% que eligió “no se puede solucionar”. Muchos menos, el 3,6%, afirma rotundamente que “no” habría que solucionar el problema. Y siempre está ese pequeño grupo, como venimos constatando (ver ítem 14 y 15), que no saben por qué decidirse, prefiriendo no implicarse y escogen “no lo sé” el 3,6% como se ve en la tabla.

¿HABRÍA QUE SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LA INTIMIDACIÓN?		
	Frecuencia	Porcentaje
No se puede solucionar	9	16,4
Sí	42	76,4
No	2	3,6
No lo sé	2	3,6
Total	55	100,0

Tabla 43 ¿Habría que solucionar el problema de la intimidación? (a30).
Elaboración propia

8.6 Soluciones a la intimidación (ítem 31)

A la pregunta “qué tendría que suceder para que se arreglase”, el 70,9% se decantan por la respuesta “que hagan algo los profesores/as, las familias y los/as compañeros/as”, proponiendo o deseando que arreglen el problema, y aporten soluciones con lo que puedan hacer los profesores, las familias y los compañeros. El 12,7% dicen que “no se puede solucionar” y siempre está el grupo de indecisos, que responden “no sé” (16,4%).

SOLUCIÓN PARA ARREGLAR LA INTIMIDACIÓN		
	Frecuencia	Porcentaje
Que hagan algo profesores, familias y compañeros	39	70,9
No sé	9	16,4
No se puede arreglar	7	12,7
Total	55	100,0

Tabla 44 Solución para arreglar la intimidación (a31). Elaboración propia

8.6.1. Según alumnado, lo que podrían hacer los profesores para solucionar la intimidación (ítem 31)

Como complemento al ítem 31, los alumnos además de elegir entre tres respuestas, se les sugería que explicaran brevemente qué podían hacer los profesores, familias y los compañeros para solucionar este problema.

En cuanto a los primeros, el alumnado de la muestra explica que: los profesores tendrían que *vigilar* más en el recreo y en las clases, con lo cual ellos perciben que es ahí donde más se producen estas situaciones de maltrato; vigilar también en situaciones conflictivas, a los que intimidan y a las víctimas, estando atentos, haciendo encuestas y apostando por la mejora de la convivencia. Este apartado de la vigilancia, como se puede ver en esta tabla, es el que reúne más observaciones, de ahí la importancia que ellos mismos le dan.

Aseguran que es importante *prestar atención* a “los comentarios indebidos que se escuchan y a las informaciones que llegan de este tipo”. La

actitud de estar alerta, parece fundamental para que los conflictos se puedan prevenir y que no vayan a más.

Esto se conseguiría también parando este tipo de situaciones, estableciendo unas *normas* que faciliten el control de estos conflictos y personas. Se cita el castigo como medida punitiva, ante el incumplimiento de la norma.

Consideran que *hablar* con los maltratadores e intimidadores es una buena forma de parar la situación. Señalan la tutoría y en consecuencia al tutor, como los recursos convenientes para evitar, prevenir y hacer el seguimiento necesario. Aunque en algunos casos, determinados alumnos comentan que tienen miedo de contarlo o de "chivarse", por las posibles represalias que podrían darse.

Nº	EXPLICACIÓN DE LO QUE PUEDEN HACER LOS PROFESORES PARA ARREGLAR LA INTIMIDACIÓN
VIGILAR:	
p1	Vigilar más en el recreo
p2	Vigilar en las clases si alguien intimida
p3	Vigilar e intentar frenar situaciones conflictivas
p4	Vigilar a los que intimidan y a las víctimas
p5	Tomar medidas para vigilar
p6	Tomar las precauciones necesarias para tener vigilados a los alumnos
p7	Procurar vigilar a las personas que intimidan.
P8	Intentar parar la situación dentro del centro
P9	Estar mucho más atentos y poner seguridad
p 10	Estar más atentos a los alumnos
P11	Deberían vigilar más en las aulas y de vez en cuando hacer encuestas o tribunales de convivencia
MIEDO	
p 12	Si te chivas vienen por ti.
p 13	Los profesores sería lo correcto, pero en algunos casos da temor contárselo
PRESTAR ATENCIÓN	
p 14	Prestar más atención cuando escuchan comentarios indebidos o cuando les llegan informaciones de este tipo
p 15	Poner más atención
p 16	Estar más atentos a lo que pasa en clase

p 17	Estar más atentos
P18	Averiguar lo qué pasa para no llegar a más
p19	Ayudar a que este problema no suceda más
HABLAR	
P20	Preguntar en clase de tutoría y acercarse más a los alumnos
P21	Intentar hablar con ellos y hacerles comprender
P22	Intentar cortar los problemas, escuchar y hablarlo con el maltratado y los maltratadores
p23	Hablar con los intimidadores e intimidados
p24	Hablar con los intimidadores
p25	Hablar con los estudiantes que intimidan a otro
p26	Hablar con "el maltratador"-intimidador
NORMAS	
p27	Controlar más a los alumnos en ese aspecto
p28	Poner normas estrictas
p29	Parar la situación
P30	Castigarles

Tabla 45 Explicación de lo que pueden hacer los PROFESORES para arreglar la intimidación (a31). Elaboración propia

8.6.2. Lo que podrían hacer las familias para solucionar la intimidación (ítem 31)

En cuanto a las familias, las propuestas que hace el alumnado de la muestra, se podrían clasificar en cuatro aspectos básicos comprobables en la tabla.

El primero es la importancia que conceden a *hablar* las situaciones de acoso que se produzcan, para ello "preguntar habitualmente a los hijos" tanto si fueran maltratadores como víctimas, comunicándose y dialogando para "mejorar el ambiente de la casa". Dicen que "hablarlo las dos familias" pueda ser también una buena medida, aunque consideramos, que sería necesaria en este caso, la mediación de terceras personas, para llegar a posibles acuerdos. Tal vez, con la ayuda del director, profesores y tutores, como ellos mismos señalan, podrían hacer este papel mediador.

El segundo aspecto es el valor que le otorgan a la *educación*. Concienciar a los hijos, educarles para que no sean violentos, enseñarles que no es buena la intimidación, amonestarles siempre que fuera necesario,

tanto a intimidadores como a víctimas y preocuparse por ellos, son acciones concretas que explican en este punto y que mejorarían la vivencia pacífica en el aula.

El aspecto tercero que señalan para parar los acosos, tiene que ver con el *apoyo y la ayuda*. Dicen que las familias han de mostrar el apoyo a sus hijos, concretan que ha de ser emocional y psicológico. Estar atentos, intervenir cuando vean algo raro y animarles son otras formas propuestas.

Finalmente, ¿cómo hacerlo? Poniendo normas, concienciándolos de lo que está bien y lo que está mal, amonestándolos y también citan el castigo reiteradamente, si no se conducen por el buen camino. De forma positiva, dar ánimos y felicitar ante el logro de las normas, tienen también su eco.

EXPLICACIÓN DE LO QUE PUEDEN HACER LAS FAMILIAS PARA ARREGLAR LA INTIMIDACIÓN	
HABLAR	
1	Tener mejor ambiente en casa
2	Preguntar habitualmente a los hijos
3	Si su hijo es maltratado, hablar con el maltratador, y también con los padres para que no se vuelva a dar.
4	Hablarlo las dos familias
5	Hablar con sus hijos si creen que están siendo intimidados
6	Hablar con sus hijos del tema y hacerles entrar en razón
7	Hablar con sus hijos
8	Hablar con los intimidadores e intimidados
9	Si maltratan hablar para que no lo hagan
10	Cuesta contarlo a los padres
11	Hablar con el director y las familias entre ellas, para solucionarlo
12	Ponerse en contacto con el centro
13	Estar más atentos de sus hijos

APOYAR Y AYUDAR	
14	Siempre te apoyan
15	Mostrar apoyo
16	Dar apoyo a sus hijos si son maltratados y si ellos maltratan hablar para que no lo hagan
17	Intervenir cuando ven algo raro
18	Ayudar a sus hijos emocionalmente y psicológicamente
19	Ayudar y dar ánimos a las víctimas
20	Estar más atentos de sus hijos
NORMAS	
21	Amonestar a tus hijos
22	Castigar a los hijos para que vean que lo que han hecho está mal
23	Dar ánimos a las víctimas y castigar a los agresores
24	Ponerles normas
25	Castigar a los hijos para que vean que lo que han hecho está mal
26	Castigar a los agresores
EDUCAR	
27	Concienciar a sus hijos de que eso está mal
28	Enseñar a sus hijos que no es buena la intimidación
29	Educar a los niños para no ser violentos
30	Amonestar a tus hijos
31	Preocuparse por ellos, tanto los intimidadores como los intimidados

Tabla 46 Explicación de lo que pueden hacer las FAMILIAS para arreglar la intimidación (a31). Elaboración propia

8.6.3. Lo que podrían hacer los compañeros para solucionar la intimidación (ítem 31)

Tomando en cuenta ahora a los compañeros/as, las soluciones que presentaban podemos también organizarlas en los siguientes aspectos a los que aluden:

En primer lugar reflejan que nunca se deben poner de parte de los agresores, riendo lo que hacen o siguiéndoles en su mal hacer, no apoyando a los que intimidan.

En segundo lugar por la cantidad de respuestas que aportan, deben ponerse en el lugar de la víctima, defendiéndolo/la, ayudándolos/las o buscando a las personas que lo hagan, (profesores, o personas mayores e incluso algún compañero o compañera) al "denunciar estas situaciones".

Y por último parar la agresión o intimidación, lo importante es hablarlo, dialogarlo es la mejor manera para solucionarlo entre todos.

Nº	EXPLICACIÓN DE LO QUE PUEDEN HACER LOS COMPAÑEROS PARA ARREGLAR LA INTIMIDACIÓN
PARAR LA INTIMIDACIÓN	
C1	Ponerse en lugar de la persona a la que intimidan
C2	Pararlo, hacer que lo hablen normal
C3	Parar los enfrentamientos
C4	Parar esa pelea o intimidación y decírselo a los profesores
C5	No permitir estas cosas
C6	Frenar estas situaciones cuando las vean
C7	Cuando vean intimidación pararlo,
C8	Intentar que eso no suceda, al menos delante de ellos, parar a los que intimidan
AISLAR AL AGRESOR	
C9	No unirse nunca a los agresores
C10	No reírles las gracias, ni seguirles el juego. No es algo divertido, lo que hacen
C11	No incentivar las intimidaciones riéndose
C12	No apoyar a los que intimidan
C13	Impedir que la gente se meta con los compañeros

AYUDAR Y APOYAR	
C14	Intentar ayudarse y hacerse amigos
C15	Deberían dejar la envidia de lado y encargarse de sus asuntos. Deben ayudar a los que lo necesiten
C16	Ayudar al que intimidan
C17	Ayudar a los compañeros y no meterse con ellos sin saber
C18	Avisar a un profesor o adulto
C23	Defender al maltratado
C24	Defender al intimidado
C25	Arreglar las cosas sin avisar a otros, a no ser que no se solucione
C26	Apoyar al compañero que ha sido intimidado
HABLAR Y DENUNCIAR	
C19	Hablar con los intimidadores y con los intimidados
C20	Hablar con ellos y convencerlos de que está mal
C21	Dialogar con los compañeros
C22	Decírselo algún profesor para parar la situación.
C27	Evitar y denunciar esas situaciones
C28	Denunciar la situación

Tabla 47 Lo que podrían hacer los COMPAÑEROS para arreglar la intimidación (a31). Elaboración propia

Una vez vistos los resultados de cada tabla en cuanto a lo que podrían hacer los profesores, familia y compañeros para que se solucionase cualquier situación de maltrato, creemos que es interesante establecer una relación entre las respuestas que ofrece cada grupo. En los tres consideran que cuando suceda una situación de intimidación deben hablarlo, así a los *profesores* les piden: "hablar con ellos y hacerles comprender", "hablar con los intimidadores e intimidados" a las *familias*: "hablar con sus hijos", "hablarlo las dos familias", "hablarlo con los intimidadores e intimidados" y a los *compañeros*, "hablar con los intimidadores y con los intimidados", "hablar con ellos y convencerlos de que está mal", "dialogar con los compañeros".

Por lo tanto nos damos cuenta que para los tres colectivos una forma de solucionarlo, es hablarlo, no callarse, dialogar. Una palabra a tiempo, bien dicha ayuda, convence, anima, apoya, más que una sanción. Aunque tanto al grupo de las familias, como a los profesores les demandan normas:

“amonestar a los hijos”, “castigar”, “poner normas”; “poner normas estrictas”, “castigarles”. La proporción de respuestas dadas en las que se busca el diálogo frente a la norma, es menor en esta última. Búsqueda de la solución positiva, más que la punitiva.

El otro aspecto que se repite que sería una buena medida es el apoyo y ayuda cuando se produzca esto. De los compañeros esperan: “ayudar al que intimidan”, “apoyar al compañero que ha sido intimidado”, de la familia: “mostrar apoyo”, “ayudar a sus hijos emocional y psicológicamente”. El apoyo o la ayuda también necesita de un diálogo (lenguaje verbal), para que se lleve a efecto, o demostrando sentimientos (lenguaje no verbal). La conclusión que se extrae es que el alumnado necesita comunicarse en cualquier situación conflictiva que se pueda dar.

8.7 Reacción ante la intimidación (ítem 32)

Ante la pregunta: “Cuando alguien te intimida ¿Cómo reaccionas?”, los alumnos podían elegir entre cinco respuestas. La más señalada es “nadie me ha intimidado nunca” con el 45,5%. “Me siento impotente” con el 12,7%, lo mismo que “Me da igual” con el mismo porcentaje. Si nos parece importante destacar que el 18,2% escogen “les intimido yo” Si bien como hemos visto una gran mayoría se decanta porque nadie les ha intimidado. En último lugar citar que el 10,9% optan por “me quedo paralizado/a”.

REACCIÓN ANTE LA INTIMIDACIÓN		
	Frecuencia	Porcentaje
Me siento impotente	7	12,7
Les intimido yo	10	18,2
Me da igual	7	12,7
Me quedo paralizado/a	6	10,9
Nadie me ha intimidado nunca	25	45,5
Total	55	100,0

Tabla 48 Reacción ante la intimidación (a32). Elaboración propia

8.8 Con la víctima o con el agresor (ítem 33)

A la pregunta: Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿del lado de quién te pones? Los alumnos podían elegir una única respuesta de entre cuatro

formuladas, dos son las alternativas que más escogen “casi siempre a favor de la víctima” con el 36,4% o “a favor de ninguno de los dos” con el 34,5%. En tercer lugar optan por “unas veces a favor de la víctima y otras del agresor o agresora” el 25,5% (en este caso, a veces, comprenden al agresor). En último lugar con el 3,6% “casi siempre a favor del agresor”, aunque solamente son dos alumnos.

¿ESTÁS A FAVOR DE VÍCTIMA O AGRESOR?		
	Frecuencia	Porcentaje
A favor de ninguno de los dos	19	34,5
Unas veces a favor de la víctima y otras del agresor/a	14	25,5
Casi siempre a favor del agresor	2	3,6
Casi siempre a favor de la víctima	20	36,4
Total	55	100,0

*Tabla 49 Ante la intimidación, ¿estás a favor de víctima o agresor? (a33).
Elaboración propia*

8.9 Te consideras víctima, agresor o espectador (ítem 34)

A la cuestión “Después de lo que has contestado en ese cuestionario ¿qué te consideras más víctima, agresor o espectador?” Seis eran las alternativas a elegir. Un poco menos de la mitad eligieron “preferentemente espectador/a” el 45,5%. El 32,7% “a favor de ninguno de los dos”. “Preferentemente víctima” el 9,1%. “Más víctima y un poco agresor” el, 7,3%. “Preferentemente agresor/a el 3,6% y “más agresor/a y un poco víctima” el 1,8%. Si hablamos de sujetos, sobre un total de 55, la mayoría se considera espectador (43 casos), habría nueve casos de víctimas y tres de agresor.

¿ERES MÁS VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR?		
	Frecuencia	Porcentaje
A favor de ninguno de los dos	18	32,7
Más víctima y un poco agresor/a	4	7,3

Más agresor/a y un poco víctima	1	1,8
Preferentemente espectador/a	25	45,5
Preferentemente agresor/a	2	3,6
Preferentemente víctima	5	9,1
Total	55	100,0

Tabla 50 ¿Eres más víctima, agresor o espectador? (a34). Elaboración propia

9. Resultados del-ítem 35: "Observaciones abiertas de parte de la muestra"

Ante la pregunta abierta (ítem 35) de si tenían algo que añadir sobre el tema que no se hubiera preguntado se recogieron treinta y dos intervenciones escritas como se pueden comprobar en la tabla que sigue:

Nº	OBSERVACIONES ABIERTAS DE PARTE DE LA MUESTRA
A. VIOLENCIA:	
1	"El mundo es de los que pegan"
B. PROFESORES QUE DAN MAL EJEMPLO:	
2	"Hay algunos profesores que se meten con nosotros y nos insultan" (tonto, necio, gilipollas).
3	"Los profesores no nos tratan de la misma forma. No nos respetan. Nos juzgan por apariencias"
4	"Los profesores tienen que preocuparse más por este tema"
5	"Para mí es acoso el que algunas profesoras se burlen de algunos alumnos: A y C. Pregunta 14: En mí mismo clase, en un curso superior"
6	"Los profesores deberían vigilar más. No se debe reír, insultar o meterse con los débiles"
C. PERFIL DE LOS INTIMIDADORES	
7	"Los intimidadores son los chicos mayores altos y fuertes. Se meten con los débiles. Porque saben que no harán nada. Se hace repetidamente en el intercambio de clase, cuando no vigilan los profesores y ya me estoy cansando"
D. COORDINADOR DE CONVIVENCIA:	
8	"La coordinadora de convivencia no cree a los alumnos. Grita continuamente. Algunos profesores ponen motes. Intimidan por divertirse"
9	"No es buena la coordinadora de convivencia. Grita mucho. ¿Intimidación?"

10	"La encargada de convivencia grita, maltrata... y la tutora. ¿Esto qué es?"
E. RESPETO A LAS NORMAS	
11	"Algunos alumnos no respetan las normas de los profesores. No escuchan, molestan en clase. No se puede trabajar"
F. JUSTIFICACIÓN	
12	"El acoso se para, si hay personas de confianza de los intimidadores que deben convencerlos, los escucharían, hablarían de igual a igual. Intimidadores deben poner de su parte. Pregunta 14: b, c. Intimidan porque les han provocado"
13	"No me meto con nadie, pero cuando me insultan, por detrás yo también hablo con mis amigos. Escala Pregunta C: Leer sobre el tema no es suficiente, parece que sólo se da fuera del colegio"
14	"La gente no debe meterse en las discusiones de los demás, a no ser que pertenezca a su grupo. Ya que puede salir mal, por meterse donde no la llaman. Intimidan porque se llevan mal"
G. POR SER INMIGRANTE	
5	1 "Me siento maltratada por ser inmigrante. Por ello me vengo cuando puedo. Intimidan por defender a sus amigos"
6	1 "Soy inmigrante..."
H. INTIMIDACIONES	
17	"Aunque yo no maltrato si se meten conmigo, no me quedaría parada, haría algo...Intimidan por celos"
18	"Yo no intimido. En una agresión ayudo a la víctima y llamo a alguien que nos ayude. Intimidan porque tienen envidia a los que maltratan"
19	"En este colegio, normalmente, no le pasa a nadie que lo intimide. Sí, poner en ridículo, reírse de los empollones. Es un buen colegio"
20	"Me siento también espectador cuando veo que agreden a mis compañeros. Les intimidan porque no tienen amigos"
21	"Se producen pocas intimidaciones de agresión, aunque las hay, pero yo prefiero no meterme. Las que más hay son de exclusión"
22	"Me parece que en el colegio se intimida a una persona (R) en concreto. Habría que pararlo, pero no sé la forma"
23	"El acoso en mi clase no me parece preocupante. No acoso. Pero sí hay acosadores"
24	"Me siento una víctima y me da rabia. No hago nada"
25	"A mí me han maltratado con insultos y motes. Hablé con el grupo de chicas y parece que han dejado de hacerlo. Cada cual debe solucionar sus problemas"
26	"Los peores maltratos son: insultar por la espalda, hablar mal de la gente, avisar a otras personas para que te defiendan"

I. LUGARES	
27	"Las intimidaciones que ocurren son a la salida. Son pocas pero hay que prevenirlas. También en el recreo"
28	"En los vestuarios, casi todos los días hay amenazas y se ríen de algunos por ser más inteligentes que ellos"
J. SUGERENCIAS	
29	"Este tema debería trabajarse más en las clases, en todas, no sólo tutoría"
30	"Faltarían añadir estas cuestiones: 1 Cómo nos sentimos cuando un compañero/a no nos escucha 2. Cuando te intimidan qué deberías hacer. Intimidan por reírse de ellos"
31	"Se debe prestar más atención, sobre todo a favor de la víctima. Controlar las aulas y sobre todo el patio"
32	"No son buenas a mitad de curso la entrada en el colegio de alumnos expulsados de otros centros, se alían con los matones del colegio. Los profesores no vigilan lo suficiente en los patios"

Tabla 51 Observaciones varias de la muestra sobre la intimidación.
Elaboración propia

Agrupándolas en función de pensamientos similares, aparece una única respuesta en la que transcribe que "el mundo es de los que pegan" (sujeto 1). Así, esta frase nos indica que algún alumno (no sabemos si víctima, agresor o espectador) cree que la *violencia* es la forma predominante de poder. El punto de vista sería distinto según el papel de los tres que adopte.

Algunos perciben que los *profesores* dan mal ejemplo "acosan", "son maltratadores" porque insultan, ponen motes, no se sienten respetados por ellos y los juzgan por las apariencias. Evidentemente, tampoco han de generalizarse estas actitudes de algunos docentes. Quizás por ello, alguien apunta que "los profesores deberían vigilar más. No se debe reír, insultar o meterse con los débiles". Parece una observación muy razonable.

Por otro lado, piensan que no les preocupa el tema (*coordinador de convivencia*), no entienden su actitud, ponen el interrogante "¿maltratador? ¿Intimidador?". Debiendo ser la persona que vele por la prevención y resolución pacífica de conflictos, evitando exclamaciones y voces discordantes.

Otro de los aspectos que se recoge es el *perfil de los intimidadores*, cuáles son las características que destacan: "mayores", "altos" y "fuertes". ¿Estereotipos o es la realidad de lo que está sucediendo? Dicen que intimidan por celos, por envidia, por no tener amigos, son los que siempre excluyen a algunos, a los empollones, incluso se apunta algún nombre ("R"), lo consideran víctima, "nadie hace nada". Comentan que hay acosadores, "que insultan y ponen motes", que hablan de otros, mal, "por la

espalda”, pero que con el diálogo se ha solucionado y alguno señala no saber qué hacer. Esto nos aclara la existencia de situaciones y actitudes acosadoras, que algunas se solucionan y otras no saben cómo afrontarlas. Por lo tanto los alumnos tienen la percepción de que hay intimidadores, víctimas y espectadores.

El *lugar o lugares* donde más se dan estas situaciones negativas son el aula, el patio, a la hora del recreo, fuera de los muros del colegio, a la salida y en los vestuarios. Para algunos esto no constituye ningún problema, parecen que se ven como situaciones normales. Esto sucede cuando los profesores no vigilan y así lo expresan (varias veces repetido por diferentes alumnos en sus anotaciones).

¿Quién y cómo piensan que se puede parar y *solucionar el acoso*? Es otro de los temas más repetidos. Se producen algunas indicaciones o sugerencias: en primer lugar los profesores estando más pendientes de este tipo de situaciones, trabajando este problema en todas las clases y no sólo en la tutoría, que esto no les parece suficiente. La otra solución que se aporta es que sean personas en las que confíen los intimidadores, “les harían entrar en razón y los escucharían” (sería bueno aplicar por ejemplo la técnica de la mediación). Otras soluciones que consideran es que “no deben meterse donde no nos llaman”. Están bien en el papel de espectadores, no hacer nada, “ya que cada uno debe enfrentar sus problemas”. En otros casos se deben poner a favor de las víctimas. Hay dos aspectos importantes que también destacan que “*hablando*” solucionan los problemas y *escuchando* también.

Por lo tanto viendo estas respuestas, si tienen la idea de que existen acosadores o intimidadores, nos describen cómo son. Hay víctimas y en concreto ponen la inicial de un nombre. Otro grupo es el formado por los espectadores que prefieren no participar en algo que no tiene que ver con ellos, aunque sí piensan que alguien debería detener de alguna forma esta situación.

10. Resultados sobre la Competencia Comunicativa: Escuchar, hablar, hacer lecturas y analizarlas, escribir textos y analizarlos

Se realizó un análisis estadístico Modelo General Lineal (MGL) de medidas repetidas (Anova de medidas repetidas), tomando como factor inter-sujetos el grupo (control-experimental), como factor intrasujetos el momento de medida (antes-después) de cada una de las variables (ítems 36, 37, 38 y 39). (Ver anexo IX.7). En las cuatro variables se detectaron cambios muy significativos ($p < 0,001$).

Además se realizó un estudio del *tamaño del efecto* (Botella y Sánchez, 2015, pp. 39-44), y para ello se aplicó el índice d_{g3} , propuesto por Morris (2008). Para la valoración del tamaño del efecto tendremos en

cuenta los valores orientativos propuestos por Cohen (1988): 0, efecto nulo; $\pm 0,2$ efecto bajo; $\pm 0,5$ efecto medio; $\pm 0,8$ efecto alto.

El alumnado ante la pregunta si creían que *escuchar* a otros y/o ser escuchado ante situaciones de intimidación en el centro ayudaría a disminuir o solucionar éstas, contestaron antes de implementar el Programa, tanto los alumnos del grupo de control como el experimental un 40% que no serviría de "nada", frente al 12.7% que "bastante". En cuanto a *hablarlo* un 25,5%, "nada" frente al 1,8% "mucho". *Leer* sobre el tema, un 27, 3% "nada" y 1,8% "mucho". *Escribir*, un 36,4% "nada" y un 5.5% "mucho". Con ello podemos constatar que antes de la aplicación del Programa su visión era negativa, no lo veían como solución, en los dos grupos.

10.1 Escuchar o que te escuchen los compañeros /as (Ítem 36)

Para el caso de la variable *Escuchar* a tus compañeros/as como solución a situaciones de maltrato e intimidación, se observa que en el grupo *control* la puntuación media no ha variado significativamente (2,296), y en todo caso ha disminuido algo (2,037%) cuando se ha pasado por segunda vez el cuestionario (postest). Por el contrario, en el grupo *experimental* las puntuaciones han variado significativamente, aumentando las mismas al finalizar la aplicación del Programa MCCC, en el antes (1,893%), después (3,643). Estas diferencias son significativas.

Por consiguiente podemos afirmar que los sujetos del grupo experimental, después de implementado el Programa MCCC consideran que el trabajar con distintas actividades y recursos de Escucha, pensados para mejorar la competencia comunicativa de los mismos, si pueden ayudar o servir como solución ante situaciones de intimidación entre iguales.

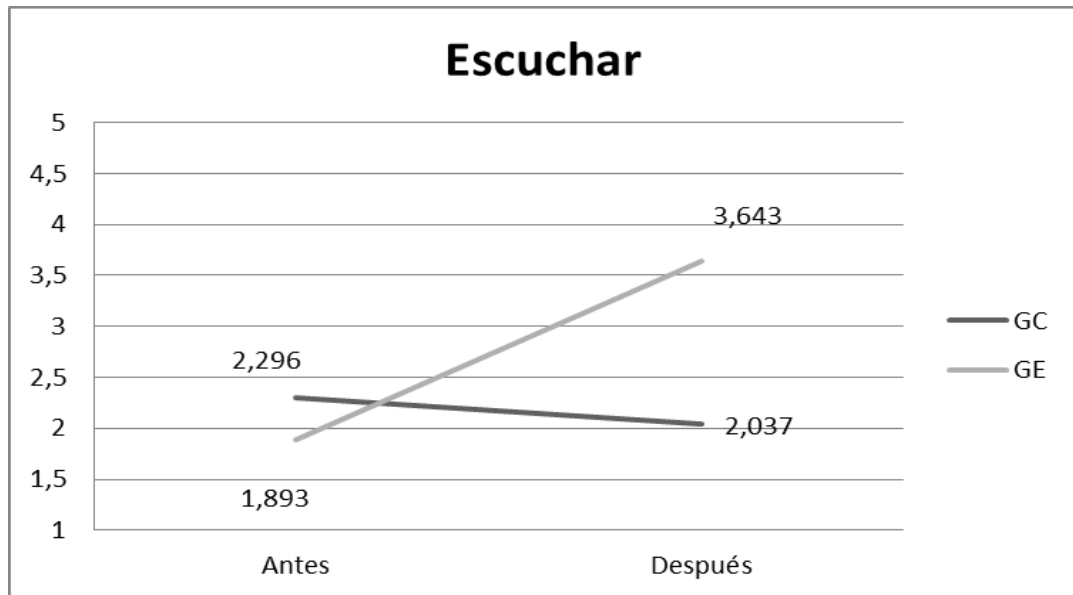


Gráfico 12: Escuchar o que te escuchen los compañeros /as (ítem 36).
Elaboración propia

10.2 Hablar o que te cuenten cosas sobre las intimidaciones los compañeros /as (ítem 37)

Para el caso de la variable *Hablar* a tus compañeros/as como solución, se observa que en el grupo control, en el pretest (2,26), la puntuación media no ha variado significativamente, y en todo caso ha disminuido algo en el posttest (2,04). Por el contrario, en el grupo experimental las puntuaciones han variado significativamente, antes (2.29) aumentando las mismas, después (3,43) al finalizar la aplicación del Programa. MCCC Estas diferencias son significativas.

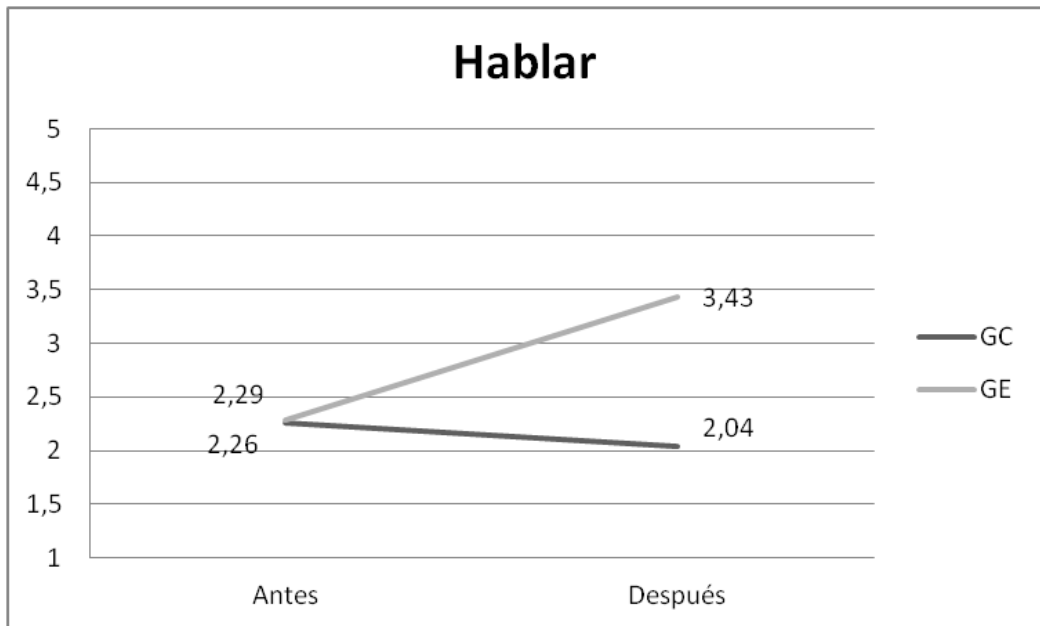


Gráfico 13: *Hablar o que te cuenten cosas sobre las intimidaciones los compañeros /as (ítem 37). Elaboración propia*

10.3 Hacer lecturas y analizarlas (ítem 38):

Para el caso de la variable *Leer* (hacer lecturas y analizarlas sobre situaciones de intimidación, conflictos, maltrato) como solución, se observa que en el grupo control la puntuación media no ha variado significativamente, y en todo caso ha disminuido algo; antes (2,407), después (2,259). Por el contrario, en el grupo experimental las puntuaciones han variado significativamente, aumentando las mismas al finalizar otra vez la aplicación del Programa MCCC; antes (2,036) , después (3,036) Estas diferencias son de nuevo significativas.

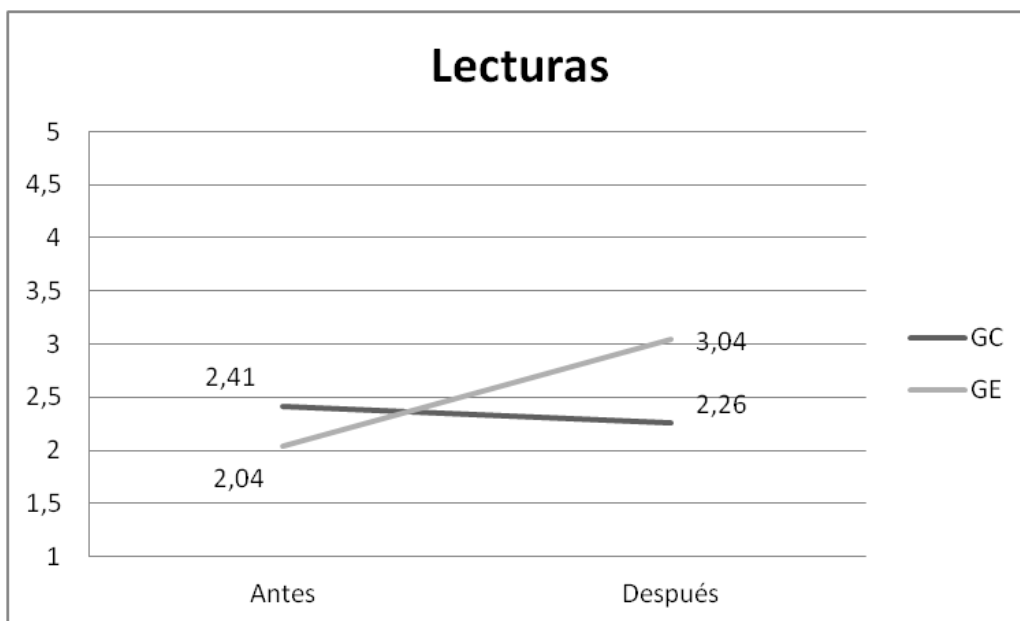


Gráfico 14: Hacer lecturas y analizarlas (ítem 38). Elaboración propia

10.4 Escribir textos y analizarlos (ítem 39):

Para el caso de la variable *Escribir* textos y analizarlos sobre tus sentimientos, deseos, percepciones, ante las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?, se constata que en el grupo control, al igual que con las otras habilidades lingüísticas, la puntuación media no ha variado significativamente, y en todo caso ha vuelto a disminuir algo; antes (2,3), después (1,9). Por el contrario, en el grupo experimental las puntuaciones han cambiado significativamente, aumentando las mismas al finalizar la aplicación del Programa MCCC, antes (1,89), después (3,54). Estas diferencias vuelven a ser significativas.

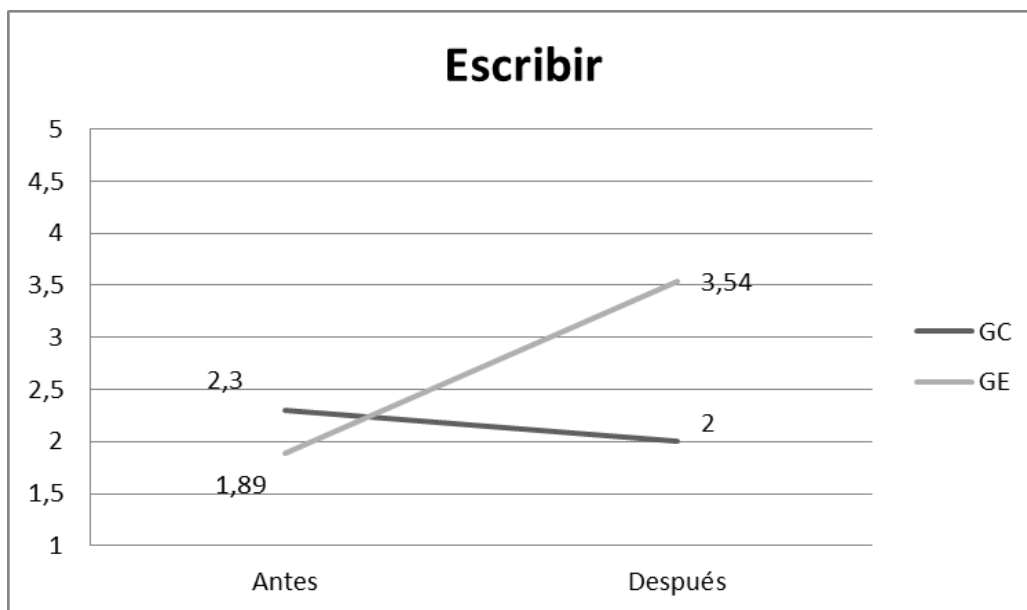


Gráfico 15: Escribir (ítem 38). Elaboración propia

En general, concluimos que en el grupo control las puntuaciones tienden a disminuir (aunque no de forma significativa), mientras que en el grupo experimental aumentan significativamente tras la aplicación del Programa.

(Ver Anexo IX-7) Esa significatividad para los ítems 36, 37, 39 esas diferencias son altamente significativas ($p < 0,001$), y para el ítem 38 la diferencia es significativa ($p < 0,05$).

11. El antes y el después. Estudio del efecto en otras variables

En este apartado analizamos varios ítems en los que comparamos el antes y el después de las respuestas del alumnado ante las situaciones de intimidación una vez de haber pasado el cuestionario, con los cuales comprobar si después de aplicado el Programa se observaban cambios entre el grupo control y el grupo experimental.

11.1. Antes y después: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras? (ítem 2)

Se observa a nivel descriptivo que en el grupo control disminuye el compañerismo, ya que hay tres casos que antes se llevaban bien con casi todos y ahora "ni bien, ni mal". En el grupo experimental no hay casi cambios: se observa un caso menos en el grupo "Con muchos/as mal", y ahora uno más en la opción "Bien con casi todos/as". Estas diferencias no son significativas (prueba U de U de Mann-Whitney, sig: 0,356), pero

siempre están apuntando a la misma dirección: ligera mejoría en el grupo experimental en comparación al control (en este caso una interacción que las pruebas paramétricas no estudian).

ANTES Y DESPUÉS: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?				
	ANTES		DESPUÉS	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Bien con casi todos	27 (100%)	23 (82%)	24 (89%)	24 (86%)
Ni bien, ni mal	0	3 (11%)	3 (11%)	3 (11%)
Con muchos /as mal	0	2 (7%)	0	1 (3%)
Total	27	28	27	28

Tabla 52 Antes y después: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras. Elaboración propia

11.2. Antes y después: ¿Cuántas veces te has sentido sólo o sola en el recreo? (ítem 4)

Ambos grupos son claramente equivalentes en el momento antes (prueba U de U de Mann-Whitney, sig: 0,830), y aparecen diferencias significativas en el momento después (p : 0,035). En el grupo control hay tres casos que cambian: dos a mejor ("Muchas veces" me he sentido solo/a en el recreo, pasan a "pocas veces") y otro a peor, ya que la opción de "nunca" pasa de 15 a 14 casos. En el grupo experimental hay variación en seis casos, aumentando claramente el grupo de los que "nunca" se han sentido solos (de 17 a 23).

ANTES Y DESPUÉS: ¿Cuántas veces te has sentido sólo o sola en el recreo?				
	ANTES		DESPUÉS	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Nunca	16 (59%)	17 (61%)	15 (56%)	23 (82%)
Pocas veces	9	10 (36%)	12 (44%)	5 (18%)
Muchas veces	2 (8%)	1 (3%)	0	0
Total	27	28	27	28

Tabla 53 Antes y después: ¿Cuántas veces te has sentido sólo o sola en el recreo? Elaboración propia

11.3. Antes y después: ¿Alguna vez has sentido miedo a venir a clase? (ítem 8).

El estudio del momento antes, indica que no hay diferencias significativas entre ambos grupos (la prueba de Chi-cuadrado no se puede aplicar porque tiene dos casillas con frecuencia esperada cero; V de Cramer: 0,09). En el grupo control, si comparamos el momento antes con el después, no hay casi diferencias, salvo que un caso que se ha agravado, ya que ahora se contabiliza un alumno/a que siente miedo a ir a clase casi todos los días. En el grupo experimental se reduce dicho sentimiento, así el único caso que había sentido miedo a venir a clase más de cuatro veces desaparece, y se aumenta el grupo de los que nunca han sentido miedo, pasando de 17 a 21 casos. El estadístico V de Cramer nos indica que sí hay un efecto diferencial entre dichos grupos (0,253; sig: 0,319; no significativo posiblemente por el bajo número de casos). Por lo tanto, se observa una tendencia a un cambio de mejoría en el grupo que se ha aplicado el programa.

ANTES Y DESPUÉS: ¿Alguna vez has sentido miedo a venir a clase?				
	ANTES		DESPUÉS	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Ninguna vez	15	17	15	21
Alguna vez	10	10	10	7
Más de cuatro veces	2	1	1	0
Casi todos los días	0	0	1	0
Total	27	28	27	28

Tabla 54 Antes y después: ¿Alguna vez has sentido miedo a venir a clase?. Elaboración propia

11.4. Antes y después: ¿Cuántas veces en este curso te han intimidado o maltratado algunos compañeros o compañeras? (ítem 10)

En el momento antes, hay varios casos (tres) en el grupo control que afirman haber sido intimidados bastantes veces, mientras que en el grupo experimental no hay ninguno en esta situación (estas diferencias no son

estadísticamente significativas: prueba U de Mann-Whitney, sig: 0,367). En el momento después se observa que en el grupo control hay tres casos donde disminuye la frecuencia de maltrato (han pasado de la opción "Bastantes veces" a "Pocas veces"), pero hay en dos que aumenta (de "Nunca" a "Pocas veces"). En el grupo experimental sólo se observan cambios de mejoría (dos casos pasan de "Pocas veces" a "Nunca). Éstas diferencias sin ser significativas (prueba U de Mann-Whitney, sig: 0,072) apuntan claramente a una diferencia, tal y como muestra el tamaño del efecto la prueba V de Cramer (0,245). Por lo tanto hay un cambio diferente en el grupo experimental que en el control: disminuyen en el primero algunos casos de maltrato; y en el segundo los casos más graves desaparecen, pero aparecen casos nuevos de intimidación.

ANTES Y DESPUÉS: ¿Cuántas veces en este curso te han intimidado o maltratado algunos compañeros o compañeras?				
	ANTES		DESPUÉS	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Nunca	17 (63%)	20 (71%)	15 (56%)	22 (79%)
Pocas veces	7 (26%)	8 (29%)	12 (44%)	6 (21%)
Bastantes veces	3 (11%)	0	0	0
Casi todos los días, casi siempre	0	0	0	0
Total	27	28	27	28

Tabla 55 Antes y después: ¿Cuántas veces en este curso te han intimidado o maltratado algunos compañeros o compañeras? Elaboración propia

11.5. Antes y después: ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero/a? (ítem 20)

En el momento antes, ambos grupos son prácticamente equivalentes, con la excepción que en el grupo control hay un caso que afirma que intimida "casi todos los días", y en el grupo experimental el caso que más intimida (sólo uno) dice que es "con cierta frecuencia". El momento después en el grupo control disminuyen los casos que nunca intimidan (por lo que son sujetos que antes no intimidaban y ahora sí), pasan de 18 a 14 casos; por otro lado, el caso que más intimidaba ("casi todos los días") desaparece pasando a sumar al grupo de "alguna vez". En el grupo experimental solo se observa un cambio, y es de disminución, pasa de "con cierta frecuencia" a "alguna vez". Estas diferencias en el momento después sin ser

estadísticamente significativa (prueba U de Mann-Whitney, sig: 0,139) apunta claramente a una diferencia, tal y refleja el efecto la prueba V de Cramer (0,201).

ANTES Y DESPUÉS: ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero/a?				
	ANTES		DESPUÉS	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Nunca me meto con nadie	18 (67%)	20 (71%)	14 (52%)	20 (71%)
Alguna vez	8 (29%)	7 (25%)	13 (48%)	8 (29%)
Con cierta frecuencia	0	1 (4%)	0	0
Casi todos los días	1 (4%)	0	0	0
Total	27	28	27	28

Tabla 56 Antes y después: ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero/a?. Elaboración propia

Además de los ítems arriba analizados también se comparó el antes y después de los siguientes ítems:

El número 21 ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros y compañeras durante el trimestre?

El número 22 Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero/a.

El número 26 ¿Con que frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu clase en durante el trimestre?

Elegimos estos, como otras muestra en las que pudiéramos comprobar, si en el postest, una vez aplicado el programa, se habían experimentado cambios en el grupo experimental, frente al grupo de control, pero no se han encontrado diferencias significativas (prueba U de Mann-Whitney) en la p21 ($p=0.876$), en la p 22($p=0.216$) en la p 26($p=0.678$) ya que son ($p>.05$).

CONCLUSIONES

I

La resolución pacífica de conflictos, la prevención de la violencia y conflictividad escolar tan presentes en las últimas leyes educativas, favorecen la *mejora de la convivencia* como principio y finalidad educativa. La convivencia escolar se construye con la formación de los miembros de la comunidad educativa, la implantación de programas y planes específicos que cuentan con el seguimiento, valoración y apoyo de equipos directivos, comisiones, coordinadores de convivencia y observatorios de convivencia, etc., que acercan más la paz a la escuela. Los centros educativos han de apostar decididamente por lograr la convivencia y la paz en la escuela, previniendo la conflictividad y las intimidaciones entre sus miembros favoreciendo las medidas y apoyos necesarios. Las comunidades autónomas cuentan con formatos de planificación de actuaciones que buscan la convivencia escolar, aunque no todas muestran claridad en el nivel de graduación de la planificación de la convivencia y sus actuaciones.

II

En materia de *competencia comunicativa* faltan investigaciones que se centren en lo que se está llevando a cabo en el aula y qué es lo que se debería hacer en ella. Son ya varias las décadas, en las que se viene abogando por una enseñanza centrada en la competencia comunicativa, en la que enseñemos a nuestros alumnos a usar la lengua en diversos contextos, desarrollando ésta mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas, pero no se está haciendo. Sí aparece esta nueva concepción teórica, pero la práctica no responde a los principios que propone, porque a) los *libros* encorsetan tanto a los profesores como al alumnado para trabajar de forma comunicativa, activa, participativa, interaccionando unos con otros, pensando en los receptores y en la intencionalidad de la comunicación; b) las *actividades* siguen siendo en muchas ocasiones mecánicas, cerradas y de respuesta única; c) cada *unidad didáctica* es repetitiva, rutinaria siempre se hace lo mismo, pudiendo trabajar con distintas metodologías (Briz, 2003), y d) las *tipologías textuales* se toman como pretextos, ya que no siempre se trabajan según el proceso inductivo (Bronckart, 2015) de observación de la lengua, manipulación de ésta, inferencias de reglas.... Se enmascara o sólo se hace en parte.

En las *habilidades lingüísticas escucha, habla, lectura y escritura*, se le dedica más tiempo a unas que a otras, a la lectura y a la escritura más, por ser sus procesos de adquisición tan complejos. Cuando en nuestra vida

cotidiana usamos en mayor medida la escucha y el habla (Prado, 2004, p. 144). De ahí que deban trabajarse de forma equilibrada e integrada las cuatro. Las prácticas discursivas hay que integrarlas en proyectos donde se parta de unos temas, con una organización interna, que estén bien diseñadas, importante el registro según a quien vaya dirigido y la intencionalidad que tenga, sean orales o escritas. (Zayas, 2012).

III

La enseñanza de una *competencia lingüística o gramatical* tan instalada en nuestras aulas desde hace muchísimos años, con este nuevo enfoque no sólo debe basarse en las estructuras (niveles fónico, morfosintáctico o léxico), conocerlas, memorizarlas, analizarlas; sino que el alumno ha de utilizar éstas (fonemas, palabras, oraciones...), teniendo en cuenta las funciones comunicativas de la lengua, según los contextos sociales y culturales. La gramática sólo constituirá un medio, pero nunca un fin (Lomas, 2014). Se ha de tender a una forma de evaluación cualitativa y no cuantitativa, de ahí que habrá que pensar en elaborar nuevas formas de evaluación, por ejemplo las rúbricas, listas de cotejo... que ayuden a plasmarlo. El *Programa MCCC* constituye una buena práctica de innovación al aunar los dos temas trabajados: convivencia y comunicación. La innovación del Programa está en cómo hemos trabajado la lengua como asignatura, al desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, apoyándonos en un enfoque funcional, donde la gramática ha sido un medio y no un fin para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. A través de la aplicación del Programa hemos percibido que había otra forma y metodología de trabajar con el alumnado, practicando un aprendizaje significativo que generaba más motivación y disfrute entre todos.

IV

Las *formas más frecuentes de maltrato* percibidas por el alumnado de la muestra fueron "insultar, poner motes", "hablar mal de alguien" y "reírse de alguien, dejarlo en ridículo", teniendo en común su carácter verbal y humillante. Los *grupos de chicos* y luego los *grupos de chicas* son los que más las utilizaban, también los grupos de chicos o chicas juntos y *personas aisladas*. Los primeros frecuentan más "el daño físico" y las segundas "el meterse con alguien por el móvil..." como maltratos significativos. Otros estudios coincidentes llevadas a cabo en el ámbito escolar como los de Jares, 2006; Díaz- Aguado, Martínez, y Martín (2010); Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003, así lo indican.

La *mayoría del alumnado*, según los casos entre el 60 y el 70% de la muestra, afirma estar integrado en el centro y en casa, relacionándose bien con los compañeros y la familia. Indican que "nadie les intimida y que no

han intimidado a nadie”, que no sienten miedo y no expresan causa alguna sobre conflictos en el aula. Señalan que “nunca se meten con nadie”, que les “parece muy mal” cuando otros intimidan; “nadie les dice nada porque no hacen nada” y que “nadie les ha intimidado nunca”.

V

Una *minoría* dice “estar mal en el centro y en casa” y que “los profesores les dispensan mal trato”. Otros asumen una postura intermedia al señalar que no se llevan “ni bien, ni mal”, que en casa están “ni bien ni mal” y que el trato de los profesores es “regular, ni bien, ni mal”. Estos subgrupos optan por ser “víctimas, agresores o espectadores”, se perciben como los actores de la intimidación y del conflicto en el aula por su *falta de integración y de relación*. El sentirse *víctima, espectador o agresor* en las intimidaciones del aula, guarda relación con los tipos de maltratos e intimidaciones que percibieron: insultar, poner mote, hablar mal de alguien, reírse de alguien, rechazar, aislar, no dejar participar. Estas conductas agresivas a compañeros en el aula, también llamadas *bullying* ya han sido referidas (Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil, 1995). Algunos se manifiestan “preferentemente como espectadores”, otros se distinguen más como víctimas que como agresores (Olweus, 1993; Ortega, 2000; Catalano y Slee, 1999).

VI

Las víctimas dicen tener *miedo* a compañeros que no “saben hacer las cosas de clase”, a “algunos profesores y a otros”. Mientras que unos pocos desconocen las *causas*, otros las atribuyen a las *bromas*, las *provocaciones* y al *hecho de ser diferente o más débil*. Estudios e informes relacionan las bromas y provocaciones con vandalismo, daños materiales, extorsiones, agresiones y violencia física (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010) y el Observatorio de la Convivencia Escolar (2010). El hecho de *sentir miedo* de “otros”, se vincula con la falta de disciplina e implicación familiar y de amigos. El *ser percibido diferente* se puede ver como un riesgo del *racismo*, *la xenofobia* y *la intolerancia* (Fernández, 1998; Martínez-Otero, 2001, 2005), lo que hace necesaria la formación y la vivencia de experiencias interculturales.

Las *intimidaciones* se dan por los propios compañeros o compañeras *durante* unas semanas, meses o durante todo el curso, en el mismo aula y en el patio cuando no hay ningún profesor y en el mismo curso, aunque en otra clase, y también cerca del colegio al salir de clase y en la calle (Olweus, 2004). La presencia del docente o de adultos es básica para que no se produzcan situaciones intimidatorias.

La percepción de la intimidación varía mucho entre el alumnado: "se *sienten* mal y no saben qué hacer para evitarlo", que "no se les hace caso y les da igual", otros se "suman a la intimidación"; también hay quienes prefieren no hacer "nada, y pasar del tema" manteniéndose al margen, aunque se dan cuenta de que "deberían hacer algo". Otros "avisan a alguien que pueda parar la situación", o incluso lo "intentan cortar personalmente". Comprenden que lo hacen algunos "es normal que pase" y aseguran que lo "hacen muy bien y que sus motivos tendrán". Las causas de la intimidación en la escuela (Tuvilla, 2004) y sus implicaciones se observan en el estudio de Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martín; J. (2010).

Las *intimidaciones* producidas en el aula son *paradas* principalmente por los propios compañeros y compañeras, aunque algunos perciben que nadie *detiene la intimidación*. Respecto del profesorado son pocos los que se involucran. Cuando deciden *hablar con alguien*, prefieren hacerlo con los compañeros, con la familia, o bien "no hablar con nadie".

VII

En cuanto a las *soluciones* que el alumnado propone para el *profesorado*: a) *vigilar* más en el recreo y en las clases a los que intimidan y a las víctimas, estando atentos y recogiendo información; b) *prestar atención* a los comentarios e informaciones que llegan en esta línea; c) *estar alerta* para que los conflictos no aumenten; establecer *normas* para el control de conflictos; d) *hablar* con los intimidadores para detener la situación; e) trabajar la tutoría con los recursos necesarios.

Respecto de las soluciones que proponen para la familia, se centran en cuatro aspectos fundamentales: a) *hablar* las situaciones de acoso que se produzcan, preguntando habitualmente a los hijos y entre las familias implicadas en el conflicto., utilizando la mediación de terceras personas; b) *educar* a los hijos concienciándoles para que no sean violentos, y llamándoles la atención cuando fuere necesario; c) *apoyar y ayudar a los hijos* emocional y psicológicamente y d) *poner normas* que marquen los límites de lo que está bien y lo que no, para actuar en consecuencia.

Finalmente el alumnado resalta que la solución para sus propios compañeros pasaría por a) *no situarse* del lado de los agresores; b) *ponerse* en el lugar de la víctima y c) *parar la intimidación*, hablando y dialogando entre todos. En definitiva, *hablar, proponer normas, educar, apoyar y ayudar* son buenas medidas que el alumnado propone para solucionar las situaciones de intimidación.

La reacción que tiene el alumnado minoritario víctima de las intimidaciones es: "sentirse impotente" o "darle igual", otros lo ven reaccionando con intimidación ante quien lo hace. Como espectador el alumnado percibe principalmente que se colocan "casi siempre a favor de la

víctima” o si no de “ninguno de los dos”. El alumnado se ve más como *espectador*, *después* como víctima y en menor porcentaje como agresor.

VIII

El cuestionario incluía una pregunta de carácter abierto en la que el alumnado podía añadir aquello que sobre el tema creyeran que no se había preguntado. Realmente no agregaron nada nuevo excepto la sugerencia que nos hicieron y que pensamos que nos da a los profesores muchísimas pistas para trabajar y es que el tema de la convivencia no sólo debe verse en la tutoría, sino en todas las asignaturas y en los momentos que las circunstancias lo requieran. El acoso es algo que nos concierne a todos los miembros de la comunidad educativa desde la dirección, las familias, los profesores hasta los alumnos. De ahí que ellos apuntan estas ideas muy claras: la importancia de las personas que deben intervenir y detenerlo, todos; los profesores como modelos y estar a la altura de la labor que tienen encomendada, siempre vigilantes de todos los lugares para que no suceda; los compañeros pueden hacer mucho en este sentido, son sus iguales y por lo tanto es más fácil que consigan esa solución, escuchando y hablando los mejores procedimientos, dedicando tiempo a trabajarlo; los valores deben ser respetados tanto por alumnos como por profesores y con más sentido el coordinador y la comisión de convivencia.

IX

Ante el objetivo que nos planteamos si el Programa MCCC ha resultado eficaz después de su aplicación, consideramos que sí lo ha sido y el alumnado lo percibe como una posible solución, para prevenir o resolver conflictos o situaciones de maltrato. Los resultados han demostrado que desde el punto de vista del desarrollo y uso de las habilidades lingüísticas, se han dado cambios significativos entre el *antes* y *después* con la implementación del Programa en el grupo experimental, mientras que en el de control, cuando se pasa de nuevo el cuestionario se observa que las puntuaciones han disminuido, no encontrándole demasiado valor a las soluciones propuestas. Aumentan las puntuaciones en el grupo experimental. Así por ejemplo, en la variable de la *escucha*, la práctica de la misma de (1.893%, *antes*) se incrementa (3.643%, *después*), con lo cual, el alumnado percibe que las actividades realizadas en el aula les ha servido para que se den menos situaciones conflictivas. Las *otras habilidades* apoyan esta misma tendencia. Así el *hablar* como solución, en el grupo de control los porcentajes disminuyen algo, por el contrario en el grupo experimental las diferencias son significativas aumentando en el *después* (2.29% *antes*; 3.43% *después*). Lo mismo sucede en la variable de *lectura* y *análisis de textos* como en el de *escritura*.

El alumnado percibe que la *escucha* y la *escritura*, pueden ayudar en contextos de intimidación en el aula, siendo la significatividad mayor que en las otras dos (*habla* y *lectura*). Creemos que les resulta más complicado verbalizar lo que se siente, sabiendo que en el grupo pueda haber personas que intimidan. Mientras que a través de la lectura, reflexionan y analizan esos casos. Echevarría (2008) afirma que la comunicación está en el escuchar, porque cuando escuchamos damos sentido a lo que se nos dice, reafirma el hablar. En el acto de escuchar siempre va implícita la comprensión y la interpretación, de ahí la importancia que le dan. Resulta fundamental trabajar con el alumnado la *competencia comunicativa*, centrada en el uso de la lengua, para facilitar el desarrollo completo de la persona tanto a nivel individual como social.

X

En el estudio hicimos, además de la comparación en los ítems que se refieren a las habilidades lingüísticas (ítems 36 a 39) entre el antes y después de haber implementado el Programa, también en el resto de preguntas centradas en las situaciones de intimidación. Dados los resultados obtenidos, percibimos que el Programa ha funcionado disminuyendo algunas situaciones de intimidación en el grupo experimental, ya que las relaciones entre compañeros sufren cambios para mejor: disminuye el sentimiento de soledad, aumenta el grupo de alumnos que nunca han tenido miedo a venir a clase y se reduce la frecuencia intimidadora.

Los profesores deben cambiar sus formas de enseñar mediante programas con diferentes procedimientos que aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa (en nuestro caso la asignatura de lengua y literatura), puedan favorecer por sí mismos el desarrollo de la tolerancia y prevenir la violencia (Aguado, 1998).

Algunas *limitaciones* identificadas en el presente estudio serían: Haber utilizado una muestra pequeña, con escaso tiempo de aplicación del Programa (un curso escolar), donde se han valorado las percepciones y no los comportamientos de la muestra.

La *prospectiva* del presente trabajo puede proyectarse a través de la innovación en el desarrollo de proyectos que completen el Programa MCCC y den continuidad al "Proyecto de habilidades lingüísticas" que se presenta en el capítulo tres. En concreto se podrán desarrollar proyectos como los que siguen:

- Proyecto: "Valores y literatura"

- Proyecto: "Taller de teatro y conflictos"
- Proyecto: "Programa de radio: la violencia escolar"
- Proyecto: "Convivencia y redes sociales"
- Proyecto: "Paletas de inteligencias múltiples y convivencia"
- ...

Un estudio muy interesante de realizar sería medir el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, analizar el comportamiento y usar muestras más amplias en el estudio.

También resultaría productivo dar continuidad a la propuesta de contenidos del Programa MCCC, desarrollando y aplicando los módulos descritos en el Anexo VII.

Al haber evaluado las percepciones respecto de la conflictividad y la intimidación, resultaría también interesante investigar sobre los comportamientos de la muestra en la escuela durante un tiempo más prolongado.

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario: Escala de conflictividad (E.C.)

1.-Ordena (de 1ª a 7ª) según tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as en tu clase.

- a. Insultar, poner notes.
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)
- d. Hablar mal de alguien.
- e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- g. Meterse con alguien con sms, emails, móvil, por internet, etc.

2.- ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?

- a. Bien con casi todos/as.
- b. Ni bien, ni mal.
- c. Con muchos/as mal.

3.- ¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en la clase?

- a. Ninguno/a.
- b. 1.
- c. Entre 2, 5.
- d. 6 ó más.

4.- ¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces.

5.- ¿Cómo te encuentras en clase?

- a. Bien, estoy a gusto.
- b. Ni bien ni mal.
- c. Mal, no estoy bien.

6.- ¿Cómo te tratan los profesores/as?

- a. Normalmente bien.
- b. Regular, ni bien ni mal.
- c. Mal.

7.- ¿Cómo te encuentras en tu casa?

- a. Bien, estoy a gusto.
- b. Ni bien ni mal.
- c. Mal, no estoy a gusto.

8.- ¿Alguna vez has sentido miedo a venir a clase?

- a. Ninguna vez.
- b. Alguna vez.
- c. Más de cuatro veces.
- d. Casi todos los días.

9.- Señala cuál sería la causa de ese miedo.

(Puedes elegir más de una respuesta)

- a. No siento miedo.
- b. Algunos profesores o profesoras.
- c. Uno o varios compañeros/as.
- d. No saber hacer las cosas de clase.
- e. Otros. ¿Cuáles? (Escríbelos en tu hoja de respuestas)

10.- ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Bastantes veces.

d. Casi todos los días, casi siempre.

11.- Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen esas situaciones?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Desde hace poco, unas semanas.
- c. Desde hace unos meses.
- d. Durante todo el curso.
- e. Desde siempre.

12.- ¿Qué sientes cuando te pasa eso?

- a. No se meten conmigo.
- b. No les hago caso, me da igual.
- c. Preferiría que no me pasara.
- d. Me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo.

13.- Si te han intimidado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?

(Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarme.
- g. Por gastarme una broma
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros

14.- ¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros/as?

- a. En mi misma clase.
- b. En mi mismo curso, pero en distinta clase.

- c. En un curso superior.
- d. En un curso inferior.
- e. No lo sé

15.- ¿Quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros?

- a. Un chico.
- b. Un grupo de chicos.
- c. Una chica.
- d. Un grupo de chicas.
- e. Un grupo de chicos y chicas.
- f. No lo sé.

16.- ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación?

(Puedes elegir más de una respuesta)

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del centro.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila algún profesor/a
- g. Cerca del colegio al salir de clase.
- h. En la calle.

17.- ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

18.- Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/las profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

19.- ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. Sí, si me provocan antes.
- c. Sí, si estoy en un grupo que lo hace.
- d. Sí, creo que lo haría.

20.- ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

21.- ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.

22.- ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?

- a. No intimido a nadie.
- b. Me siento bien.

- c. Me siento mal.
- d. Noto que me admiran los demás.
- e. Que soy más duro/a que él/ella.
- f . Que soy mejor que él/ella.

23.- Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as

¿por qué lo hiciste? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/otras.
- d. Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f . Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

24.- Si has intimidado a algún compañero/a ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Nadie me ha dicho nada.
- c. Sí, a mis profesores les ha parecido mal.
- d. Sí, a mi familia le ha parecido mal.
- e. Sí, a mis compañeros/as les ha parecido mal.
- f . Sí, mis profesores/as me dijeron que estaba bien.
- g. Sí mi familia me dijo que estaba bien.
- h. Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

25.- Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?

- a. No me meto con nadie.
- b. No hacen nada.
- c. No les gusta, me rechazan.

d. Me animan, me ayudan.

26.- ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc...) en tu clase durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y veinte veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días.

27.- ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

- a. Comprendo que lo hagan con algunos/as compañeros/as.
- b. Me parece muy mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros/as.
- d. Hacen muy bien, sus motivos tendrán.
- e. Nada paso del tema.

28.-¿Por qué crees que algunos/as intimidan a otros o otras? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Porque son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

29.-¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.
- e. Me sumo a la intimidación yo también.

30.- ¿Crees que habría que solucionar este problema?

- a. No lo sé.
- b. No.
- c. Sí.
- d. No se puede solucionar.

31.-¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas)

- a. No se puede solucionar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as, las familias y los/as compañeros/as.

Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas (sobre qué deben hacer los profesores, qué las familias y qué los compañeros /as)

32.-Cuando alguien te intimida ¿cómo reaccionas?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Me quedo paralizado/a.
- c. Me da igual.
- d. Les intimido yo.
- e. Me siento impotente.

33.-¿Cuándo contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿ del lado de quién te pones?

- a. Casi siempre a favor de la víctima.
- b. Casi siempre a favor del agresor/a.
- c. Unas veces a favor de la víctima y otras del agresor/a.
- d. A favor de ninguno de los dos.

34.-Después de lo que has contestado en este cuestionario ¿qué te consideras más?

- a. Preferentemente víctima.
- b. Preferentemente agresor/a.

- c. Preferentemente espectador/a.
- d. Más agresor/a y un poco víctima.
- e. Más víctima y un poco agresor/a.
- f . A favor de ninguno de los dos.

35.-Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en tu hoja de respuestas.

36.- Escuchar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te escuchen sobre las intimidaciones o maltratos que se producen en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlas o solucionarlas?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Algo
- 4. Bastante
- 5. Mucho.

37.- Hablar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te cuenten cosas sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Algo
- 4. Bastante
- 5. Mucho.

38.- Hacer lecturas y analizarlas, sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Algo
- 4. Bastante

5. Mucho.

39.- Escribir textos y analizarlos sobre tus sentimientos, deseos, percepciones, ante las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

1. Nada

2. Poco

3. Algo

4. Bastante

5. Mucho

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo II: Hoja de respuestas al cuestionario

Hoja de Respuestas

Completa los siguientes datos:

Localidad de nacimiento: _____
 Fecha de nacimiento: _____
 Edad: _____
 Soy: Chico: _____ Soy chica: _____

Nº hermanos: _____

y lugar que ocupas: _____
 Profesión padre: _____
 Estudios padre: _____
 Profesión madre: _____
 Estudios madre: _____

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y marca con una x la letra o letras o bien el número (según la pregunta) que mejor describa tu manera de pensar.

1 a b c d e f

g:

2 a b c

3 a b c d

4 a b c

5 a b c

6 a b c

7 a b c

8 a b c d

9 a b c d

e:

10 a b c d

11 a b c d e

12 a b c d

13 a b c d e f g h

i:

14 a b c d e

15 a b c d e f

16 a b c d e f g h

17 a b c d e f g

18 a b c d e

19 a b c d

20 a b c d

21 a b c d e

22 a b c d e f

23 a b c d e f g

h:

24 a b c d e f g h

25 a b c d

26 a b c d e f

27 a b c d e

28	a	b	c	d
----	---	---	---	---

e:.....

29	a	b	c	d	e
----	---	---	---	---	---

30	a	b	c	d
----	---	---	---	---

31	a	b	c
----	---	---	---

Los /as Profesores /as:

Las Familias:

Los /as compañeros /as:

32	a	b	c	d	e
----	---	---	---	---	---

33	a	b	c	d
----	---	---	---	---

34	a	b	c	d	e	f
----	---	---	---	---	---	---

35. Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora

Escala:

36	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---

37	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---

38	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---

39	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---

Anexo III: Autoinforme⁴¹ (Profesorado que aplica) Instrucciones para responder al cuestionario

1. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
2. El cuestionario es confidencial. Sólo va a ser conocido por el investigador, por tu orientador/a y por tu tutor/a.
3. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieres.
4. Anota tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS, que tienes aparte, haciendo una cruz en la opción que eliges. Algunas preguntas tienen opciones que te permiten escribir texto. Hazlo siempre en la hoja de respuestas. La pregunta número 1 te pide que ordenes las opciones, hazlo en la hoja de respuestas, pon el número de orden al lado de cada una de las letras.
5. La mayoría de preguntas te piden que elijas sólo una respuesta. Sin embargo, ATENCIÓN, hay preguntas donde puedes responder seleccionado más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.
6. En algunas preguntas aparece la opción que pone "otros" "otras razones". Esta se elige cuando lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si eliges esta opción táchala en la hoja de respuestas y sobre la línea de puntos, escribe tu respuesta.
7. Cada vez que termines de contestar una página del cuestionario pasa a la siguiente.
8. Escribe con un lápiz. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.
9. El cuestionario que te presentamos ahora es sobre acoso escolar o bullying. Los dibujos quieren enseñarte lo que entendemos por intimidación y maltrato entre compañeros y compañeras en el Centro.

Hay acoso escolar o bullying cuando algunos chicos o chicas cogen por costumbre intimidar y maltratar a otro u otros compañeros/as repetidamente y durante bastante tiempo, humillándolos o abusando de ellos/as, de forma que no pueden o no saben reaccionar defendiéndose.

⁴¹ (Ortega, y Avilés, 2005)

Cuando les maltratan así, usan agresiones físicas como golpes, empujones y patadas, les insultan, se ríen de ellos, les exigen dinero o que hagan cosas que no quieren, les amenazan, les ignoran y les hacen el vacío, no juntándose con ellos/as, hablan mal de ellos/as y les echan mala fama ante los demás.

Esto produce tristeza, mucha rabia y miedo en quienes son tratados así por los/as matones/as y por el grupo.

Anexo IV: Carta de autorización para la participación en la muestra

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Dirigida a los padres para participar sus hijos como muestra del estudio sobre la Convivencia en el Centro.

Título del estudio:

“MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA ‘MCCC’ PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”.

Investigadora Principal:

Rosa M^a de Castro Hernández. Profesora de Lengua y literatura castellana. rosa_castro@maristassalamanca.es

Sitio donde se realizará el estudio:

En el colegio.

Cuándo:

Desde septiembre hasta mayo (2011 /2012).

Lean toda la información que se les ofrece en este documento y hagan todas las preguntas que necesiten al investigador que se lo está explicando, si tienen alguna duda, antes de tomar una decisión. (Arriba aparece el correo electrónico donde pueden ustedes comunicarse conmigo.)

A) Hoja de información:

Les estamos solicitando su autorización para que su hijo/a participe en un estudio de investigación sobre el tema de la convivencia escolar en el centro.

Este tipo de estudios se realiza para poder saber más sobre esta cuestión y así poder encontrar posibles soluciones para prevenir o resolver conflictos entre iguales; mediante la aplicación de un programa, que tiene en cuenta el desarrollo de su competencia comunicativa en el área de lengua castellana, además de otros contextos.

La participación de su hijo/a es completamente voluntaria; si no desean que lo haga esto no supondrá ningún inconveniente y el trabajo en las asignaturas no se resentirá, sino todo lo contrario.

Así de la misma forma pediremos a sus hijos esa participación voluntaria, antes de iniciar dicho estudio.

Algunos puntos que pueden ser aclaratorios en su toma de decisión son:

1. ¿Por qué se realiza este estudio?

Pensamos que puede servir a sus hijos de dos formas:

- Ayudándoles a prevenir y resolver cualquier tipo de situación conflictiva que pudiera darse; ya que reflexionaremos y analizaremos diversas realidades, contextos a los que puedan enfrentarse en sus años de escolarización en la ESO y Bachillerato y tener formas de actuación para que no se den.
- Si saben usar las habilidades lingüísticas, convencerán y pueden disuadir a sus iguales para que esto se pueda prevenir o no suceda.

2. ¿Cuántas personas participarán y cómo se las seleccionará y por qué?

Participarán dos grupos de 2º de ESO (B y C). Se ha decidido que estos dos grupos por las características que presentan, por la metodología de investigación que se quiere llevar a cabo y en especial porque doy clase en uno de ellos y soy tutora del mismo. Lo que me permitirá aplicar el programa diseñado.

3. ¿Qué debe hacer nuestro/a hijo/a si aceptamos que participe?

Animarle y comentar con ellos que el trabajo que vamos a realizar tiene gran importancia de cara a las distintas situaciones con las que nos podemos encontrar, en particular en la convivencia escolar entre iguales, con los profesores, con los distintos miembros de la comunidad educativa, en general en otros momentos de su vida.

B) Consentimiento. Hoja de firmas:

Yo..... (padre, madre, tutor) del
alumnoDoy mi consentimiento
para que participe en este estudio.

Firmado

Salamanca....., de....., 201

Anexo V: Recursos web y enlaces de interés

- *Aplicación informática para la gestión de la convivencia escolar (CONV)*⁴². Se aplica desde el curso escolar 2006-2007. Recoge datos sobre la convivencia escolar con elementos generales, datos cuantitativos, número de alumnos con incidencias, comportamientos, expedientes, actuaciones de corrección y actuaciones externas, reuniones y actividades. Puntualmente permite analizar la evolución y elaborar informes sobre la convivencia que se presentan en el Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León.
- *Aula de violencia de género*⁴³. Aula virtual a propuesta de la Federación de municipios y provincias (FEMP) y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que ponen a disposición de los Consejos Escolares, para formar a toda la comunidad escolar en la erradicación de la violencia de género y formas de dominio por género. Para ello, ofrece cuatro programas que tienen que ver con la sensibilización, prevención, detección e intervención, con los elementos y recursos necesarios para lograrlo.
- *Aula intercultural*⁴⁴. Es el portal de la educación intercultural de FETE-UGT para fomentar los valores del respeto y la convivencia entre las personas, y facilitando recursos, materiales didácticos, investigaciones, talleres, campañas y publicaciones.
- *Averroes*⁴⁵: Portal de la Red Telemática Educativa de Andalucía. Reúne recursos nombrados "educación para la convivencia y la paz".
- *Bullying, maltrato entre alumnos*⁴⁶. Web de Jordi Collell / Carme Escudé. Referido al bullying contiene definiciones, conductas, signos de alerta, orientaciones, materiales, propuestas, guías, planes de convivencia, experiencias, publicaciones, bibliografías, estudios, informes, aspectos legales, enlaces, etc.

⁴² Cfr. La aplicación CONV: <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es/informacion-especifica/seguimiento/aplicacion-informatica-gestion-convivencia-escolar-conv> (Consulta: 02-04-2014)

⁴³ Cfr. Aula de violencia de género. Federación de municipios y provincias (FEMP). <http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/> (Consulta: 02-04-2014)

⁴⁴ Cfr. http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=1341 (Consulta: 10-05-2015)

⁴⁵ Cfr. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes> (Consulta: 10-05-2015)

⁴⁶ Cfr. <http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm> (Consulta: 10-05-2015)

- *Bullying.org*⁴⁷ es una web de apoyo a quienes trabajan para que la intimidación disminuya a través de la aplicación de recursos apropiados. Pretenden prevenir, resolver y eliminar el acoso en la sociedad, facilitando el acceso a la web, a sus recursos, a los servicios de apoyo, a la formación en talleres y programas educativos y orientando contra la intimidación y el acoso violento.
- *Ciberbullying*.⁴⁸ Se trata de una web que explica lo que es el ciberbullying y lo que no es, presenta una guía práctica, el decálogo de la víctima de ciberbullying, una serie de recursos para prevenirlo, test para identificarlo, casos para el estudio, consejos básico, bibliografía, etc.
- *Ciberconvive*⁴⁹. Web dirigida al profesorado con recursos para el uso responsable de las tecnologías y la ciudadanía digital: la ciberconvivencia. En concreto se presentan vídeos, recursos imprescindibles, identidad digital, ciberacoso, recursos para las familias, para saber más, resultados, talleres para la formación entre iguales, etc.
- *Convielx*⁵⁰ Este espacio se presenta como lugar de encuentro para que el profesorado acceda a materiales y documentos que tienen que ver con su propia formación en convivencia escolar.
- *Convives*⁵¹. Se trata de la Asociación que se define como la que "trata la convivencia en positivo". En ella se definen como Asociación, presentan sus Estatutos y lo que es fundamental, presentan su *Revista Convives*⁵² realizada desde 2009, con presencia periódica en la red. La Asociación comparte en su Revista el enfoque que muestran sobre la convivencia escolar a través de la reflexión e instrumentos para fomentarla desde la aportación de expertos y profesionales. Fomentar la convivencia positiva favorecerá el desarrollo de personas innovadoras, críticas y con capacidad de trabajo en equipo, donde la convivencia asume un papel protagonista.

⁴⁷ Cfr. <http://www.bullying.org/public/frameset.cfm> (Consulta:10-05-2015)

⁴⁸ Cfr. <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/> (Consulta:10-05-2015)

⁴⁹ Cfr. <https://sites.google.com/site/ciberconvive/> (Consulta: 02-04-2014)

⁵⁰ Cfr. <https://convielx.wikispaces.com/home> (Consulta:10-05-2015)

⁵¹ Cfr. <http://convivenciaenlaescuela.es/> (Consulta:10-05-2015)

⁵² Cfr. <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/> (Consulta:10-05-2015)



Imagen 38: Portada de la Revista Convives, N° 9.

En los números presentados hasta la actualidad se han referido a apartados tan interesantes y actuales como el punto de encuentro, la formación, la disrupción en las aulas, el acoso entre iguales, la mediación, la coeducación, la inteligencia emocional, la voz del alumnado, la dirección de la gestión de la convivencia y la orientación y convivencia escolar.

- *Edualter*⁵³, es el portal que agrupa materiales y recursos sobre la paz, el desarrollo y la interculturalidad.
- *Educar en femenino y en masculino*⁵⁴. Es un portal virtual para compartir experiencias que reconocen los intereses, conocimientos y motivaciones de niñas, niños, hombres y mujeres en la educación. Está creado para facilitar el acceso y el intercambio de información y conocimiento sobre prácticas educativas que incluyen los saberes femeninos y masculinos. Cuenta con numerosas instituciones de apoyo y colaboración.
- *Enredate.org*⁵⁵. Web con programa educativo de UNICEF, para favorecer la formación del profesorado en los centros escolares sobre los Derechos de la infancia y la ciudadanía digital global, solidaria y responsable. Contiene

⁵³ Cfr. <http://www.edualter.org/> (Consulta:10-05-2015)

⁵⁴ Cfr. <https://www.educacion.gob.es/intercambia/portada.do> (Consulta:10-05-2015)

⁵⁵ Cfr. http://www.enredate.org/formacion_profesorado (Consulta: 02-04-2014)

- *Fundación Pluralismo y Convivencia*⁵⁶. Es un organismo público que en un marco de convivencia, promueve la libertad religiosa en confesiones minoritarias de nuestro territorio y la normalización del hecho religioso.
- *Juego de OtraTierra*⁵⁷. Se trata de un instrumento educativo creado por la Generalitat Valenciana como manual para sus docentes en la educación lúdica para prevenir actitudes negativas que afectan a la convivencia y promueven los valores: el respeto, la autoestima, la empatía, el esfuerzo, la tolerancia, etc. Incluye todos los elementos necesarios para participar en el juego: Libro del juego, manual, hojas de ruta, etc.
- *Manuales de apoyo*⁵⁸ al Decreto 51/2007, de 17 de mayo en *Castilla y León*: a) Manual de Apoyo 1: Aspectos generales y procedimiento sancionador. b) Manual de Apoyo 2: La mediación y los procesos de acuerdo reeducativo por el que se regulan los derechos deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
- *Material de apoyo a la convivencia escolar*⁵⁹. Puertotic es una web que presenta una categoría sobre convivencia escolar con materiales y propuestas de interés.
- *Materiales generales para trabajar la convivencia positiva en el aula y en el centro*⁶⁰ (*País Vasco*). Incluye documentos publicados por el Departamento de Educación, materiales creados por la Fundación GIZAGUNE, otras publicaciones y artículos, referencia a congreso y recursos de diferente índole.
- *Modelo de convivencia escolar en Castilla-La Mancha*. Es un material creado para promover valores, actitudes y conductas positivas apoyadas en los derechos humanos y en contra de la

⁵⁶ Cfr. <http://www.pluralismoyconvivencia.es/> (Consulta: 02-04-2014)

⁵⁷ Cfr. Generalitat de Valencia. (2009). El juego de la OtraTierra. http://www.cece.gva.es/EVA/docs/convivencia/otratierra/manual_docente_cas.pdf (03-11-2013)

⁵⁸ Cfr. Manual 1 y 2 de apoyo: <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es/informacion-especifica/documentacion/manuales-apoyo-decreto-51-2007> (Consulta: 02-04-2014)

⁵⁹ Cfr. <https://puertotics.wikispaces.com/Convivencia+Escolar> (Consulta: 10-05-2015)

⁶⁰ Cfr. Web de José Ignacio Madalena y otros, para el desarrollo de actividades del Taller de herramientas sobre la ciberconvivencia en las X Jornadas de Mediación (CEFIRE de Valencia). <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/materiales-convivencia> (Consulta: 02-04-2014)

violencia. Pretende construir una cultura democrática, participativa, tolerante y respetuosa en los centros escolares.

- *Orientados*⁶¹: Web de la Comunidad Valenciana que surge en 2005 a petición del Observatorio de la Convivencia, dando respuesta inmediata a los problemas derivados de conductas disruptivas de los centros educativos.
- *Orientaeduc.com*⁶² Web con referencia al antiguo *portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia*. Contiene iniciativas, recursos y enlaces de interés sobre la convivencia.
- *Pantallas Amigas*.⁶³ Como web desde 2004 trabajan por la ciudadanía digital responsable y el uso seguro y saludable de las nuevas tecnologías. Realizan una educación en valores, innovando en su producción de recursos, materiales, artículos, vídeos. Realizan formación y apoyo a instituciones públicas y privadas, a los centros escolares y padres de familia, cuentan con blogs, newsletter, canales propios de comunicación, etc.
- *Plantilla de Entorno*⁶⁴, para utilizar desde la web de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, para que desde la dirección de los centros notifiquen problemas de violencia escolar.
- *Por los buenos tratos*⁶⁵. Web del programa "Por los Buenos Tratos" que difunde la ONG *Acción en red*, dedicada a la acción social, el pensamiento crítico, realista y veraz y a la acción. La web recoge el programa, documentos de interés, materiales, colaboraciones, novedades, etc.
- *Rayuela*⁶⁶ es la *plataforma educativa* en Extremadura. Facilita la comunicación de la familia con el centro en cuanto al seguimiento rápido en relación con las evaluaciones, citas, temas educativos y faltas de asistencia del alumnado. Cuenta con diferentes módulos que favorecen a los usuarios la interacción en los temas educativos.

⁶¹ Cfr. Web Orientados. <http://www.edu.gva.es/orientados/> (Consulta: 02-12_2013)

⁶² Cfr. <http://www.orientaeduc.com/convivencia-escolar/iniciativas/182-portal-de-convivencia-del-ministerio-de-educacion> (Consulta: 10-04-2014)

⁶³ Cfr. <http://www.pantallasamigas.net/> (Consulta: 10-04-2014)

⁶⁴ Cfr. http://www.edu.gva.es/eva/docs/convivencia/entorn_escolar.pdf (Consulta: 10-05-2015)

⁶⁵ Cfr. <http://www.porlosbuenostratos.org/> (Consulta: 10-05-2015)

⁶⁶ Cfr. <http://v2.educarex.es/web/guest/presentacion> (Consulta: 02-04-2014)

- *Recursos de convivencia escolar de Cantabria*⁶⁷. Recursos para la Convivencia y proyecto para la construcción de la convivencia.
- *Solución a los problemas de disciplina*⁶⁸: herramientas variadas para solucionar problemas de conductas disruptivas y poder elaborar un plan de convivencia en la Comunidad Valenciana.
- *Web de Educación y Calidad educativa*⁶⁹ de la Comunidad Valenciana que contiene recursos interesantes con publicaciones, actas de congresos, cortometrajes, etc.
- CATEDU. Centro aragonés de tecnología para la educación⁷⁰. Portal aragonés con gran cantidad de recursos, materiales y experiencias.
- *Emilio Calatayud*⁷¹. Buscar esta referencia en *youtube* y aparecerán intervenciones del juez de menores de Granada que resultan válidas e interesantes para trabajar este tema con educadores.
- *Juan Vaello*⁷². Buscar esta referencia en el canal vídeo de google y aparecerán varias charlas suyas vinculadas a las conductas disruptivas, convivencia, etc.
- *Hacia una Cultura de Paz*⁷³. Proyecto de la UNESCO donde se valora la educación como medio para construir la cultura de paz y abandonar la de la guerra. Cuenta la web con un menú completo de propuestas y recursos para favorecer este objetivo.
- *Pentacidad*⁷⁴, es un grupo educativo empresarial internacional que trabajan las competencias educativas generales referidas al ser, al saber y al saber hacer. Potencian a partir de aquí, conceptos nuevos de educación para los sistemas educativos y favorecen investigaciones, recursos y materiales para conseguir este fin. Cuentan un modelo de resolución de conflictos y mejora de la convivencia llamativo.

⁶⁷ Cfr. <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/>

⁶⁸ Cfr. http://www.edu.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodiss.pdf (03-11_2013)

⁶⁹ Cfr. http://www.cece.gva.es/eva/es/conv_publicaciones.htm (Consulta:10-05-2015)

⁷⁰ Cfr <http://www.catedu.es/webcatedu/> (Consulta: 25-05-2015)

⁷¹ Cfr. <http://es.youtube.com/> (Consulta: 25-05-2015)

⁷² Cfr. <http://video.google.com/> (Consulta: 25-05-2015)

⁷³ Cfr.<http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/apep.htm> (Consulta: 25-05-2015)

⁷⁴ Cfr. <http://www.pentacidad.com/> (Consulta: 25-05-2015)

- *Perdido sin saber qué hacer, una guía para llevarse bien*⁷⁵. Universidad de Illinois. Orientaciones animadas aunque el sistema de traducción no sea bueno, para reflexionar y valorar el trato, las relaciones, la convivencia, etc.
- BAKETIK⁷⁶ es una Fundación que promueve el cambio de personas e instituciones con una orientación en valores y con sentido ético. Una de las líneas en la Paz y la convivencia. Otra la mediación, etc. Creo proyectos para organismos públicos y privados. En este sentido ofrece recursos, propuestas y formación.
- *Digizen.org*⁷⁷. Recurso en Inglés sobre el ciberacoso y el ciberbullying. Cuenta con actividades para el aula de Inglés para último ciclo de primaria y ESO. En el Reino Unido el ciberacoso alcanza niveles importantes. Por eso Digizen.org ofrece asesoría, comprensión, prevención y respuestas con recursos válidos.
- *Habilidades Sociales para la vida*⁷⁸. Es un proyecto de EDEX. Se trata de un modelo que ofrece diez destrezas psicosociales para el desarrollo personal y social en el ámbito de la acción socioeducativa.
- *Espacio Crea. Escaparate de creaciones jóvenes*⁷⁹. Asociación Navarra Nuevo Futuro. Web que recoge numerosas propuestas y creaciones: activación juvenil, pedagogía intensiva, redes y lazos-transfronterizos, derechos de la infancia, ciudadanía global, educación para el desarrollo, radio educativa, educación de calle, promoción de la salud.
- *Mobbing.nu*⁸⁰. Web propuesta hacia el ámbito del *Mobbing* en todas sus facetas, también la educativa y escolar. Contiene enlaces a direcciones útiles, referencias y accesos en caso de sufrir mobbing y querer asociarse.
- *Defensor del Pueblo*⁸¹. Web del defensor del pueblo español. Reúne informes y estudios sobre múltiples temas, en su mayoría

⁷⁵ Cfr. http://urbanext.illinois.edu/conflict_sp/ (Consulta: 17-05-2015)

⁷⁶ Cfr. <http://www.baketik.org/> (Consulta: 17-05-2015)

⁷⁷ Cfr. <http://www.digizen.org/cyberbullying/> (Consulta: 17-05-2015)

⁷⁸ Cfr. . <http://www.habilidadesparalavida.net/> (Consulta: 17-05-2015)

⁷⁹ Cfr. <http://www.espaciokrea.org/> (Consulta: 27-05-2015)

⁸⁰ Cfr. www.mobbing.nu/organizaciones-esp.htm (Consulta: 27-05-2015)

⁸¹ Cfr. www.defensordelpueblo.es (Consulta: 17-05-2015)

sujetos a los Derechos Humanos, el tratamiento de la violencia, la ciudadanía, la convivencia, etc.

- *Gernika Gogoratuz*⁸². Web del Centro de Investigación por la paz. Se proponen investigar y desarrollar la cultura de paz. Presentan materiales, libros, artículos que tienen que ver con esta finalidad.
- FUHEM⁸³ (Fundación Hogar del Empleado) es una fundación que suscita la justicia social, la democracia y la sostenibilidad ambiental, en ámbitos educativos y temas ecosociales. La web recoge publicaciones, noticias y otros relacionados con el supuesto.
- *The Wounded child.org*⁸⁴. Web en Inglés que contiene un programa para educar a cada uno de los chicos en la prevención del acoso y tratar de convertir las escuelas en espacios seguros.
- *Bully Free World*⁸⁵. Página web donde el Centro Nacional de Discapacidades del Aprendizaje (NCLD) , AbilityPath, Nacional Bullying Prevention Center de PACER, y Autism Speaks se han asociado bajo el término BULLY, para mostrar cómo el acoso afecta a los niños con necesidades especiales. Ofrecen recursos contra el bullying para padres, educadores, etc., pensando en el alumnado con necesidades educativas especiales y que muestra dificultades de aprendizaje.
- *Bullying Blocking*⁸⁶. Esta página web de Australia planea el bullying desde todas las posibilidades de análisis y de ayuda en la escuela. Contiene recursos y referencias para trabajarlo por padres y profesores.
- *Violencia Tolerancia cero*⁸⁷ es un programa que por un lado proporciona recursos para que el profesorado eduque en valores como el respeto, la comunicación, la igualdad, la convivencia pacífica, y así lograr la erradicación de la violencia; y también

⁸² Cfr. www.gernikagogoratuz.org (Consulta: 27-05-2015)

⁸³ Cfr. www.fuhem.es/ (Consulta: 27-05-2015)

⁸⁴ Cfr. www.TheWoundedChild.org (Consulta: 27-05-2015)

⁸⁵ Cfr. <http://specialneeds.thebullyproject.com/> (Consulta: 27-05-2015)

⁸⁶ Cfr. <http://www.bullying.com.au/school-bullying/others-parents-peers.php> (Consulta: 27-05-2015)

⁸⁷ Cfr. Programa *Violencia Tolerancia cero* de la Obra social La Caixa. http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/violenciadomestica/violenciadomestica_ca.html (Consulta: 27-05-2015)

apoya a las víctimas de la violencia de género en la superación de las realidades complicadas que han existido.

- *StopBullying.gov*⁸⁸. Web estadounidense donde agencias gubernamentales informan sobre quién está en riesgo, el ciberacoso, la prevención del acoso, cómo responder a la intimidación, etc. Agencias y socios: Department of Education (ED), Department of Health and Human Services (HHS), Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Health Resources and Services Administration (HRSA), Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation (ASPE), Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), Department of Justice (DOJ).
- *It's my life*⁸⁹. Web del US. Department of Education. Contiene información, videos, juegos y recursos didácticos interactivos en español. Presentan también apartados como *bravucones*, cuando la familia se muda, cuando los amigos se pelean, depresión, desórdenes alimentarios, drogadicción, enfrentarse al divorcio, la escuela, etc.
- *Convivencia escolar y prevención de la violencia*⁹⁰. Seis capítulos publicados online por María José Díaz-Aguado, sobre el método de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de la empatía y los derechos, el curriculum de la no violencia, la resolución de conflictos, las normas y la disciplina y las habilidades sociales básicas.
- *Defensoría del Pueblo del País Vasco*⁹¹. Es la web institucional. Reúne apartados sobre derechos de la infancia y adolescencia; actividades, prensa y opinión; el consejo y la oficina de la infancia y la adolescencia, resoluciones y recomendaciones, derechos humanos, y gran cantidad de recursos, materiales y publicaciones afines.

⁸⁸ Cfr. <http://www.stopbullying.gov/about-us/index.html> (Consulta: 17-05-2015)

⁸⁹ Cfr. <http://pbskids.org/itsmylife/espanol.html> (Consulta: 17-05-2015)

⁹⁰ Cfr. Ma José Díaz Aguado es catedrática de psicología de la educación de la Universidad Complutense de Madrid. Convivencia escolar y prevención de la violencia. http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html (Consulta: 29-05-2015)

⁹¹ Cfr. Web institucional de la Defensoría del Pueblo del País Vasco. http://www.ararteko.net/contenedor.jsp?seccion=s_fdes_d4_v1.jsp&codbusqueda=92&&codMenu=2&layout=s_p_9_final_Principal_Listado.jsp&language=es (Consulta: 29-05-2015)

- *Prevenió de risc escolar*⁹². Web sobre la prevención de los riesgos escolares y la promoción de centros escolares saludables. Para ello cuenta con publicaciones y materiales informativos y didácticos sobre el edificio escolar y sus instalaciones, la vida escolar y sus actividades, el riesgo laboral de la comunidad educativa, la gestión de la prevención, la biblioteca con su publicaciones, materiales y análisis y con muchas referencias a la mejora de la convivencia. Numerosos centros y compañías aseguradoras participan del proyecto.
- *Violencia escolar*⁹³. Web de Francisco Romero sobre la violencia escolar donde presenta contenidos para el tratamiento formativo de un curso de experto.
- *Kidscape*⁹⁴. Se trata de una institución inglesa que se ocupa de prevenir el bullying y el acoso sexual de menores. Los enlaces en diferentes idiomas posibilitan el tratamiento del tema.
- *Cyberbullying*⁹⁵. Esta web contiene abundante información sobre el bullying con enlaces de interés que vinculan al tema.
- *Antibullying Network*⁹⁶. Es una red en contra del acoso escolar en Escocia. Proporcionan a la comunidad educativa formación y recursos para abordar el tema del bullying.
- *Commission Scolaire de Montréal*⁹⁷. Es la web de la Comisión Escolar de Montreal que ofrece materiales, publicaciones y propuestas formativas en francés sobre la violencia en la escuela para poder descargarlas.
- *Bullying UK*⁹⁸. Realiza un tratamiento del bullying con información y formación para que las familias del ámbito escolar puedan afrontar el bullying y el ciberbullying.
- *Tackling Violence in Schools on a European wide Basis*⁹⁹. Es la web del Goldsmiths College de la Universidad de Londres que presenta un proyecto de investigación sobre la violencia y el

⁹² Cfr. <http://www.prevenio.cat/?fi=portada&lang=es> (Consulta: 29-05-2015)

⁹³ Cfr. <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/indice.htm> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁴ Cfr. <https://www.kidscape.org.uk/> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁵ Cfr. <http://www.cyberbullying.ca/> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁶ Cfr. <http://www.antibullying.net/> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁷ Cfr. <http://csdm.ca/> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁸ Cfr. <http://www.bullying.co.uk/> (Consulta: 29-05-2015)

⁹⁹ Cfr. <http://www.gold.ac.uk/connect/> (Consulta: 29-05-2015)

bullying en Europa. Incluye otros estudios del mismo tema en países europeos.

- *Don't suffer in silence*¹⁰⁰. El profesor Peter Smith ofrece en esta web materiales antibullying para los centros educativos y las familias. Algún recurso multimedia narra experiencias del alumnado protagonista del acoso.
- *Bullying Intervention Strategies That Work*¹⁰¹. Es la web de Education World, de la University Walden (Chicago, USA). Presenta el programa de Dan Olweus sobre bullying y sus características. Ofrece recursos para agentes educativos e incorpora elementos relacionados con el bullying.

Anexo VI: Recursos web del Programa MCCC

Convivencia

Vídeos:

- For the birds:

<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo&feature=youtu.be>.
(Consultado: 20/09/2011)

- Jugar y convivir:

<https://www.youtube.com/watch?v=D9J0Y6do3QQ&feature=youtu.be>.
(Consultado: 21/09/2011)

- La convivencia es cosa de todos

<https://www.youtube.com/watch?v=crLHNZ9arvE&feature=youtu.be>
(Consultado: 22/09/2011)

- Los niños hacen lo que ven

https://www.youtube.com/watch?v=7z-mq_DW-qU&feature=youtu.be
(Consultado 22/09/2011)

- Los niños aprenden lo que viven

<https://www.youtube.com/watch?v=ITNyPNat3g0&feature=youtu.be>
(Consultado 22/09/2011)

¹⁰⁰ Cfr. <https://www.gov.uk/government/publications/preventing-and-tackling-bullying>
(Consulta: 10-05-2015)

¹⁰¹ Cfr. http://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues103.shtml (Consulta: 10-05-2015)

Acoso escolar o Bullying

Noticias online:

- El caso Jokin

<http://bullying-dul.blogspot.com.es/2008/09/reflexin-del-bullying-caso-jokin.html> (Consultado: 20/05/2010)

- Se amplía la gama del bullying entre jóvenes

<http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2014/05/28/962019> (Consultado: 28/05/2014)

- Bullying: Al menos 30 niños son víctimas de violencia escolar al día en Perú

<http://larepublica.pe/24-05-2014/bullying-al-menos-30-ninos-al-dia-son-victimas-de-violencia-escolar-en-peru> (Consultado: 2/06/2014)

- Proponen castigar con cárcel la violencia escolar

<http://e-veracruz.mx/nota/2014-06-05/nacion/proponen-castigar-con-carcel-la-violencia-escolar> (Consultado: 05/06/2014)

- Educación insta a vigilar baños y vestuarios en caso de acoso escolar

<http://www.elmundo.es/comunidadvalenciana/2014/05/13/53711b3422601d7c648b4579.html> (Consultado 13/06/2014)

- Más de un tercio de adolescentes han amenazado a un compañero

<http://www.20minutos.es/noticia/2102280/0/acoso-escolar-bullying/datos-espana/amenazas-bromas-humillantes/> (Consultado: 04/07/2014)

- Bullying extremo: el caso de Naiara

<http://www.infonews.com/nota/142082/bullying-extremo-la-muerte-de-naira> (Consultado: 02/05/2014)

- Señalan el peligro del "silencio docente" ante el bullying

<http://www.telediariodigital.net/2015/07/bullying-romper-el-silencio-es-fundamental-y-no-debemos-delegar-todo-en-el-docente>. (Consultado: 28/07/2015)

Vídeos:

- Toda cicatriz tiene su historia.

https://www.youtube.com/watch?v=cytCQ_aL3ik.

(Consultado: (14/05/2015))

- Vídeo de una brutal paliza de una adolescente a una compañera de Sabadell

http://noticias.lainformacion.com/espana/video-de-una-brutal-paliza-de-una-adolescente-a-una-companera-en-sabadell_0zDN7IxpcC4I53DBcBBx76/

(Consultado: 02/03/2014)

- Me decían: "Son cosas de crías"

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/27/actualidad/1411839254_086464.html (Consultado: 29-05-2014)

- Bullying. Stop it

https://www.youtube.com/watch?v=FYVvE4tr2BI&feature=em-subsub_digest-vreccs (Consultado: 18-06-2014)

- Mi historia II Bones

https://www.youtube.com/watch?v=rgCajHU_Vow&feature=em-subsub_digest-vreccs (Consultado: 01/05/2013)

- Acoso de adolescentes a la cuidadora del autobús

http://noticias.lainformacion.com/mundo/el-video-de-un-grupo-de-adolescentes-que-acosan-a-una-cuidadora-en-un-bus-escolar-provoca-indignacion-en-eeuu_ZTi59PXmWpIvyCKpApXes6/

(Consultado 21/06/2012)

- Mi historia de suicidio. No al acoso escolar

https://www.youtube.com/watch?v=zKoqHBYGKGE&feature=em-subsub_digest-vreccs (Consultado: 17-09-2012)

- La historia de R.I.P. de Amanda Todd.

<https://www.youtube.com/watch?v=hbTEOGL0vQ0> (Consultado: 13-10-2012)

- El origen del Bullying

https://www.youtube.com/watch?v=LD3_giU22O0&feature=youtu.be

(Consultado:(06/01/2011))

- Bully(A short Animation film)

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=UNZKKoy4US0 (Consultado: 06/0/2011)

- Bullying.

<https://www.youtube.com/watch?v=hzY1mgaopwY&feature=youtu.be>

(Consultado: 06/03/2011)

Películas:

- "Bullying", cortometraje ganador del Primer concurso sobre violencia escolar

- "Cobardes" Película que trata sobre los miedos que sufren los niños preadolescentes al momento de ir al colegio, también los miedos de sus padres, su familia y amigos.

- Página que recoge los títulos de diferentes películas que tratan este tema.

http://www.filmaffinity.com/es/movietopic.php?topic=791958&attr=topic_cunt&nodoc¬vse (Consultado: 10/12/2014)

Canciones:

-Contra el Bullying

<https://www.youtube.com/watch?v=vCigIVaMstU>

(Consultado: (17/05/2014)

- Grandes esperanzas. Siryan Nürg

<https://www.youtube.com/watch?v=PNZ5G70qtsU>.

(Consultado: 17/06/2014)

- "Eres único" Canción contra el bullying.

<http://elcomercio.pe/luces/musica/artistas-nacionales-se-unen-cancion-contra-bullyingvideo-noticia-1633343>

(Consultado: 19/09/2013)

- "Cobarde". La excepción.

https://www.youtube.com/watch?v=QzaahQ_r yng

(Consultado: 30/08/2010)

- Tras los libros. Kiko y Sara.

<https://www.youtube.com/watch?v=hZy1mgaopwY&feature=youtu.be>

(Consultado: 08/04/2009)

Frases

- Frases contra el Bullying.

<http://www.lifeder.com/frases-contra-el-bullying/>.

(Consultado: 20/03/2010)

Blogs y webs

- Contienen recursos y materiales para trabajar la convivencia escolar:

<http://orientatierra.blogspot.com.es/p/r-e-c-u-r-s-o-s-p-r-p-r-o-f-e-s-o-r-e-s.html> (Consultado: 10/01/2015)

<http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/2010/12/recursos-para-tratar-el-acoso-escolar.html> (Consultado: 14/06/2015)

<http://escueladepadresymadresupz.blogspot.com.es/2013/02/educar-en-valores-para-la-convivencia-y.html> (Consultado 21/05/2014)

http://iespereda.es/dep_orienta/materiales_apoyo_prof-recursos_convivencia.html (Consultado: 05/11/2011)

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/elaboradoprof/>-(Consultado: 25/06/2010)

<http://educalab.es/recursos/historico/orientacion-tutorial/convivencia-escolar/recursos-materiales> (Consultado: 01/02/2010)

<http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/convivencia-2/> (Consultado: 21/03/2010)

- Página web que incluye numerosos recursos vinculados con al educación en valores agrupados por temas (Educación para la Paz, Valores, la Interculturalidad y el Desarrollo)

<http://www.edualter.org> (Consultado 25/07/2014)

- Página interesante también de educación en valores desde el punto de vista teórico.

<http://www.oei.es/valores.htm> (Consultado 25/07/2014)

Otros recursos:

Sobre educación en valores de tipo práctico incluidos en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia

http://www.cnice.mecd.es/profesores/contenidos_transversales/educacion_para_la_paz/ (Consultado 25/07/2014)

Fichas:

Para trabajar la convivencia en ESO.
<http://sauce.pntic.mec.es/lded0003/curso%2002%2003/pripagina/convivir/convivirindex.htm> (Consultado 25/07/2014)

Libros de lectura y convivencia

- En esta página se hace una selección de libros de lectura de diferentes edades sobre convivencia, conflictos, valores, igualdad de género.

<http://www.educarueca.org/spip.php?article757>

(Consultado 25/07/2015)

- Selección de libros de literatura juvenil y acoso escolar.

<https://sites.google.com/site/docentesenaccion82/home/4-el-acoso-escolar-en-la-literatura-juvenil/4-1-relatos> (Consultado 25/07/2015)

<http://www.eraseunavezqueseera.com/2013/09/19/novelas-haciendo-bullying/>(Consultado 25/07/2015)

Anexo VII: Módulos de la Propuesta de contenidos sobre convivencia y competencia comunicativa del Programa MCCC

1. Módulo 1 Introdutorio: Nuevas necesidades educativas

Este módulo formativo pretende presentar y comparar la escuela Tradicional con la Escuela Nueva, para detectar la crisis de los contextos educativos tradicionales y apostar por el reto del cambio educativo, apoyado en las nuevas tecnologías y en la adaptación a los cambios por parte de los docentes.

Las nuevas necesidades educativas

- La Escuela Tradicional. La Escuela Nueva
- Crisis de los contextos educativos tradicionales
 - o Bases conceptuales
 - o Contexto socio-político
- El reto del cambio educativo
- Los cambios en la infancia y las nuevas tecnologías
- El profesorado y su adaptación a los cambios

2. Módulo 2: La convivencia escolar

A continuación observamos formación basada en la *convivencia*: factores, medidas, situación, ámbito, programas y normativas de convivencia como el PAHS de Monjas (2007), o el Programa ARCO (Aprender a resolver conflictos) de Álvarez (2007). Se pueden observar varias guías para la convivencia en el aula: una de Fernández (2006), otra de Barri (2006), y la tercera de Ceballos (2006). De igual forma contenidos sobre el modelo integrado de mejora de la convivencia de Torrego (2006) que ofrece estrategias de mediación y tratamiento de conflictos, en tanto que Jares (2006) desarrolla la pedagogía de la convivencia y la conflictividad en las aulas.

Convivencia

- Los marcos de la convivencia
- Factores disgregadores de la convivencia
 - o Disrupción

- Causas
- Actitudes disruptivas
- Disrupción y aprendizaje.
- Fracaso escolar y fracaso social
- Disciplina
- Racismo y discriminación
- Medidas para la convivencia en los centros escolares: Motivación. Diálogo
- Situación de la convivencia en los centros educativos de secundaria
- Ámbitos de intervención
- Educar para la convivencia desde las familias
- Convivencia y globalización
- Cómo prevenir
- Cómo elaborar un plan de convivencia
- Estrategias básicas para la mejora de la convivencia y resolución de conflictos

Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)

- El marco de la educación para la convivencia y la prevención de la violencia
- Fundamentación teórica del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)
- Descripción del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)
- Fichas de trabajo del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)
- Bibliografía de literatura infantil y juvenil: listado y fichas de lectura
- Instrumentos de evaluación:
 - Cuestionarios de estilos de relación
 - Escala de conducta asertiva para niños
 - Cuestionario final para el profesorado

Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar

- Instrumentos de Evaluación
- El CUVE: Cuestionario de Violencia Escolar
- Cómo aplicar el CUVE
- Cómo analizar los resultados obtenidos
 - o Ejecución del programa
 - o Introducción de los datos
 - o Análisis de los datos, enunciado, dimensión y grado de violencia
- Estudio de las religiones actuales.
 - Modelos de intervención
 - Los modelos clásicos
 - o Modelo médico-psiquiátrico.
 - o Modelo conductista
 - o Modelos cognitivo-conductual
 - o Modelo constructivista
 - o Valoración de los modelos descritos
 - o Modelo integrador: la Educación en Resolución de Conflictos (ERC)
 - o Componentes del modelo ERC: Procesos, actitudes, principios, habilidades.
 - o Integración curricular
 - o Un modelo práctico: el programa ARCO
- La formación en resolución de conflictos con el Programa ARCO
 - o Conflicto y violencia (Unidad 1)
 - o Afrontamiento constructivo del conflicto (Unidad 2)
 - o Condiciones adecuadas para el afrontamiento (Unidad 3)
 - o Análisis del conflicto (Unidad 4)
 - o Búsqueda de soluciones (Unidad 5)
 - o Evaluación de soluciones y posibles acuerdos (Unidad 6)
 - o Práctica de resolución de conflictos (Unidad 7)
 - o Estrategias para afrontar conflictos reales: La mediación y el consenso

Guía para la convivencia en el aula

- ¿Qué entendemos por "disrupción"?
 - o La escuela y el individuo
 - o ¿Qué es la disrupción?
 - o ¿Quién participa en la disrupción en el aula?
 - o ¿Qué tipo de incidentes se consideran disruptivos?
 - o ¿Qué hace que el alumno actúe de esta forma?
 - o Factores de la institución escolar: perturbaciones y aprendizaje
- Al reencuentro de la motivación
 - o Situación: desmotivación, causas externas e internas
 - o Intervención: actitudes hacia el niño, estructuración de la enseñanza/aprendizaje
- Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes
 - o La vida sigue ¿igual?
 - o Centros marcados por el riesgo
 - o Una propuesta para el tratamiento educativo de la disrupción
 - o Experiencia: reflexionando sobre el aprendizaje
 - o Prevenir para mejorar la convivencia:
 - La asamblea de clase
 - El trabajo en pequeño grupo
 - Relaciones con las familias
 - o Conclusión
- Implicación del alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas
 - o Definición de normas y participación del alumnado en la gestión de la convivencia
 - o Los fundamentos de la participación
 - o Procedimiento a seguir en el aula:
 - Fase 1ª: sensibilización y toma de conciencia
 - Fase 2ª: producción de normas
 - Fase 3ª: negociación y consenso
 - Fase 4ª: aplicación y seguimiento
 - o Comentarios finales

- El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores
 - o La importancia de las habilidades sociales en la educación
 - o Cómo favorecer el desarrollo personal del alumnado: autoestima, empatía, habilidades de comunicación, asertividad
 - o La evaluación de las habilidades sociales: instrumento para el alumnado y profesorado
- Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: una responsabilidad compartida
 - o Adaptarse a las nuevas demandas educativas
 - o Las emociones y sus implicaciones en el logro académico y en el clima social del aula
 - o Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: una responsabilidad compartida
- El profesor en el aula: cómo mejorar la práctica docente
 - o El profesor y la gestión del aula
 - o Las primeras clases
 - o ¿Cómo previene el profesor la interrupción?
 - o El lenguaje verbal y la supervisión silenciosa
 - o Otras estrategias para abordar la interrupción
 - o El efecto Pigmalión o las expectativas del profesorado
 - o ¿Cómo percibes personalmente al alumnado disruptivo?
 - o ¿Qué hacen los profesores para dar una buena clase?
 - o Anexos:
 - ¿Cómo imparten las clases los profesores
 - Estudios sobre lo que hacen los profesores para impartir una clase satisfactoria
- Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar
 - o Convivencia y conflicto
 - o Violencia y escuela: reparación, reconciliación, resolución
 - o Modelo punitivo-sancionador
 - o Modelo relacional víctima-agresor
 - o Modelo integrado punitivo/relacional

- Los conflictos según el profesorado ¿qué son y cómo resolverlos?
 - o La cultura del conflicto. Nuestros puntos débiles
 - o El conflicto en el ámbito escolar
 - o Clima del centro y de aula: la vida en los institutos
 - o Sugerencias de actuación en caso de conflicto: Fases: diagnóstico, tratamiento o intervención y evaluación
 - o Habilidades para los programas de convivencia de aula y de centro

Guía para la convivencia en el aula (II)

- ¿Qué son las actitudes disruptivas?
- Sobre los valores, normas y actitudes
- Las actitudes disruptivas. Causas
- Las actitudes disruptivas más frecuentes
 - o Absentismo escolar
 - o Objeción escolar
 - o Problemas de adaptación social
 - o Pandillismo y bandas juveniles
- o Bullying horizontal
- o Bullying vertical y otras dificultades en el ejercicio
- o Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos
- o Nuevas formas de violencia
- SOS bullying
- La violencia escolar, un problema europeo
- Las consecuencias: fracaso escolar, fracaso social
- Medidas para la convivencia en los centros docentes
- Actuaciones ante el conflicto
- Conclusiones y anexos:
 - o Datos estadísticos de las llamadas recibidas en SOS bullying
 - o Direcciones de interés en Internet

Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención

- ¿Podemos modificar la realidad de un centro conflictivo?
- ¿Cuáles son las estrategias a seguir?
- Las "formas"
- Acortar distancias entre padres y colegio
- Las AMPAS
- Fracaso escolar
- Absentismo escolar
- "Bullying", en español: "abuso escolar"
- El director
- Del "usted" y del "tú"
- El R.O.F. (Reglamento de Organización y Funcionamiento)
- Decreto de derechos y deberes
- Recopilación y comentario de los artículos "base" del decreto de los derechos y deberes de los alumnos
- Código deontológico
- Partes y ficha de convivencia

Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos

- Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia
 - o Análisis del escenario de la violencia escolar
 - o Desde la experiencia de mediación al modelo integrado de gestión de la convivencia
 - o Tipología de conflictos escolares
- El modelo integrado. Fundamento, estructuras y su despliegue en la vida de los centros
 - o La mejora de la convivencia y los modelos de regulación de la convivencia
 - o El despliegue del modelo integrado de mejora de la convivencia en los centros educativos
 - Propuesta de formación
 - Estructura y estrategias de mejora de la convivencia en los centros educativos

- Condiciones de funcionamiento del centro para el despliegue del modelo integrado de mejora de la convivencia
- Fases de la planificación y el desarrollo de la mejora de la convivencia
- La concreción en el plan de mejora de la convivencia
- Algunos contenidos del plan de mejora de la convivencia escolar
- Propuesta de actividades
- Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos
 - o Fases, objetivos, contenidos y metodología
- Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos
 - o Como resolver conflictos constructivamente
 - o Mejorando la comunicación: el “reencuadre”
 - o Para cuidar la imparcialidad
 - o Cómo mejorar la elaboración y seguimiento de acuerdos
 - o Mediación Intercultural
 - o Proceso de la intervención en grupos interculturales
 - o ¿Qué se puede hacer en esta línea de actuación desde la enseñanza?
 - o Propuesta de actividades
- Gestión democrática de las normas
 - o La gestión democrática de las normas.
 - Justificación.
 - Participación.
 - Desarrollo moral y autorregulación
 - o Guía práctica y fases para la gestión de las normas en un centro educativo
- Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula
 - o Malestar docente, fracaso escolar y disrupción
 - o El clima de aula y la disrupción
 - o Elementos clave de la disrupción
 - o Relaciones interpersonales

- Estilo docente y gestión de aula
- Resolución de conflictos. Estrategias
- Taller de disrupción en el aula. Actividades
- Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar
 - La motivación y el esfuerzo como capacidades que se enseñan y se aprenden.
 - Posibilidades de la escuela para formar la motivación y el esfuerzo: "Promover"
 - La motivación y el esfuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje: responsabilidad del profesor y el alumno
 - Traspaso progresivo del control. Del control del profesor a la autonomía del alumno
 - Ideas para ajustar la enseñanza

Pedagogía de la convivencia

- Sobre la convivencia y los contenidos de una pedagogía de la convivencia
 - Los marcos de la convivencia
 - Los contenidos de una pedagogía de la convivencia
 - Factores disgregadores de la convivencia
 - El papel de la nueva asignatura de educación para la ciudadanía
- La situación de la convivencia en los centros educativos de secundaria
 - Datos de la investigación
 - Principales conclusiones
- Los ámbitos de intervención
 - Marco legislativo
 - Premisas básicas para un plan de convivencia
 - Construir infraestructuras de convivencia
 - La formación del profesorado
- La mediación en los centros educativos
 - La opinión del profesorado sobre la práctica de la mediación en el ámbito educativo

- La opinión del alumnado sobre la aplicación de la mediación en el ámbito educativo
- Educar para la convivencia desde las familias
 - Las relaciones familias - centros educativos
 - ¿Qué hemos hecho mal? Algunos errores en la educación de nuestros hijos e hijas
 - Estrategias para favorecer la convivencia en las familias

3. Módulo 3: Valores y ciudadanía

En este módulo se quieren poner a consideración la formación para construir la ciudadanía y prevenir conflictos desde Moreno y Luengo (2007), y la educación en valores y ciudadanía con propuestas y técnicas didácticas para la formación integral, según Tuts y Martínez (2006), y desde perspectivas feministas a partir de Cobo (2008).

Construir ciudadanía y prevenir conflictos

- Construcción de la convivencia en un mundo global: hacia una educación ciudadana
 - Algunas claves del Proyecto Atlántida
- Marco democrático / comunitario para la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje. Los pilares de la ciudadanía
 - Algunas claves de nuestra experiencia: de la disciplina a la Convivencia Democrática
 - Un marco democrático y comunitario para la gestión de la propuesta Atlántida
- Cómo elaborar un plan de convivencia democrática: proceso y tareas
 - Convivencia, conflicto y escuela
 - Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos
 - Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia: estrategia de desarrollo profesional de los profesores y de organización de los centros escolares
 - El pacto democrático de aula o cómo afrontar la interrupción educando para la democracia
 - El proceso y las tareas para desarrollar los planes de convivencia

- Cómo elaborar planes de convivencia centro / contexto: tareas del taller
- Profundizando en la prevención. Claves de la promoción y del aprendizaje y la convivencia
 - La interacción alumnado / profesorado, clave para la mejora del clima de aprendizaje en el aula
 - Los mediadores escolares, los alumnos ayudantes y los coordinadores / tutores de convivencia: ejes de prevención
 - Promover el éxito escolar, la convivencia y la inclusión socio-laboral desde un enfoque comunitario de atención a la diversidad al final de la ESO
 - *E pluribus unum*: educación y cohesión social en un contexto de multiculturalidad y desigualdad

Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral

- La educación en valores
- El racismo y la discriminación
- La coeducación y la perspectiva de género
- La educación para la paz
- La educación para el medio ambiente
- La educación para el desarrollo

Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas

- Repensando la democracia: Mujeres y ciudadanía
- Derechos humanos. Laicismo y educación para la ciudadanía
- Sobre violencia de género: Algunas reflexiones a propósito de la educación y la legislación
- Educación y sexualidad
- Currículum oculto en el aula: Estereotipos en acción
- Retos de la escuela democrática

4. Módulo 4: Violencia escolar

Este módulo pretende definir la violencia en general, como relación entre el acoso y la violencia en la escuela para detectar, prevenir y resolver

el bullying según Serrano (2006); como tolerancia cero desde Sánchez (2005), y situarla en los centros escolares como nuevos escenarios, donde profesores y padres tienen un especial protagonismo a partir de actuaciones concretas en modelos y programas educativos como el AVE: Programa de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar; conocer el mobbing a nivel general como acoso psicológico desde la perspectiva de Bosqued (2005), y el mobbing escolar desde la de Piñuel y Oñate (2007); como forma de violencia y de acoso psicológico contra los niños. Y se explica la prevención de la violencia para generar un clima escolar adecuado como factor de calidad según Fernández (1998); y según Armas (2002), contenidos relativos a la prevención e intervención ante problemas de conducta tanto en centros educativos como en las familias.

Violencia

- Conflicto y violencia. Tipos
- Un problema global: la violencia en las aulas
- Análisis y antecedentes de la violencia escolar
- Contribución del profesorado y de la familia a la violencia?
- El problema del acoso y la violencia escolar
- Modelos y mecanismos contra la violencia
- Violencia y nuevas tecnologías.

Violencia, acoso y programas en la escuela. Detectar, prevenir y resolver

- Violencia escolar
 - o Concepto y tipos
 - o Incidencia
 - o Detección
 - o Pautas de actuación
 - o Conclusiones
- El acoso escolar
 - o Una revisión general
 - o Factores de riesgo individuales
 - o Factores de riesgo familiares
 - o Factores de riesgo escolares
 - o Factores de riesgo socioculturales

- Programas de prevención e intervención
 - o Programas dirigidos a la familia
 - o Programas dirigidos a los alumnos
 - o Programas dirigidos a los profesores
 - o Técnicas para el desarrollo de los programas

Normativa de convivencia

- La convivencia educativa a nivel Estatal: Normativa, programas y referencia en webs
- La convivencia educativa por Comunidades Autónomas: Normativa, programas y referencia en webs
- La convivencia escolar en Castilla y León: Normativa, programas y referencia en webs

Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños

- El acoso nuestro de cada día y sus protagonistas.
- La violencia nuestra de cada día
- Viaje al Chernóbil de cada día
 - o El ciclo violento de nuestra sociedad: la violencia contenida dentro de la violencia
 - o La violencia más banal y trivial de nuestra sociedad
- Los antecedentes sociales de la violencia
 - o Los contravalores sociales al servicio de la violencia
 - o La progresiva aclimatación a la violencia psicológica
 - o “Antes muerta que sencilla”: El narcisismo como precursor de la violencia escolar
 - o El mecanismo victimizador básico: la exclusión del chivo expiatorio
 - o ¿Mano dura contra la violencia escolar? La tercera vía en la prevención de la violencia y el acoso escolar
- ¿Nuestra indiferencia ante la violencia?
 - o El fenómeno de los testigos mudos ante la violencia
 - o El universo ético del indiferente
 - o La obligación universal de ayuda a las víctimas
 - o El malestar de la indiferencia frente a la violencia

- Nuestros mecanismos de defensa frente a la violencia
 - o ¿Qué son y cómo operan los mecanismos de defensa ante la violencia?
 - La generación de distancias psicológicas con las víctimas: “no es asunto de mi competencia, no me corresponde a mí”
 - El desplazamiento y la transferencia (en el espacio o en el tiempo) sobre el agresor
 - El desplazamiento de la obligación de ayuda sobre otros tipos de víctimas
 - La difusión sobre los demás (el grupo) de la responsabilidad de actuar
 - La satanización de la víctima: “las víctimas se lo merecen”. El error básico de la atribución
 - El estado agéntico o mecanismo de “obediencia a la autoridad”. La enajenación ética respecto a las víctimas de la violencia
 - El síndrome de “muerto el perro se acabó la rabia”
 - El desarrollo de la moral teleológica
 - El pacto o contrato de mutua indiferencia
 - La representación del mundo como orden económico-sacrificial justo
- ¿Por qué la indiferencia continuada ante la violencia lleva a la psicopatía?
 - o Los costes psicológicos del relativismo y de la indiferencia
 - o La indiferencia como generadora de psicópatas sociales
 - o La indiferencia como generadora de sociedades psicopáticas
 - ¿Cómo se manifiesta el acoso escolar
 - o ¿A qué denominamos acoso escolar?
 - o ¿Violencia física o también violencia psicológica?
 - o ¿Se puede evaluar objetivamente el acoso escolar?
 - o ¿Es el daño psicológico de la víctima un requisito para el diagnóstico de acoso escolar?
 - o ¿Por qué a veces el diagnóstico de acoso escolar termina victimando secundariamente al niño?
 - o ¿Es el acoso escolar un problema de falta de resistencia o debilidad de las víctimas?
 - ¿Cómo evaluar y diagnosticar el acoso escolar?
 - o ¿Se puede evaluar el acoso escolar?

- ¿Cómo se pueden evaluar los daños psicológicos que produce el acoso escolar?
- ¿Cómo evolucionan psicológicamente las víctimas de acoso escolar?
- ¿Qué modalidades son más frecuentes en el acoso escolar?
- ¿Cuál es el tamaño real del problema del acoso y la violencia escolar?
- ¿Cuánto suelen durar los casos de acoso escolar?
- ¿Cuáles son los cuatro grupos de riesgo en el acoso escolar?
 - Grupo A: Normal. Niños que no presentan ni AVE ni cuadros clínicos (65% de niños estudiados)
 - Grupo B: Clínico. Niños que no presentan AVE, pero sí cuadros clínicos (11,5% de niños estudiados)
 - Grupo C: Niños con AVE pero sin daños clínicos (AVE incipiente o en curso, 10,8% de casos estudiados)
 - Grupo D: Niños con AVE y con daños clínicos
- ¿Cuáles son las modalidades más frecuentes de acoso escolar?
 - Bloqueo social (29,3%)
 - Hostigamiento (20,9%)
 - Manipulación social (19,9%)
 - Coacciones (17,4%)
 - Exclusión social (16%)
 - Intimidación (14,2%)
 - Amenazas a la integridad (13%)
 - Agresiones (9,1%)
- ¿Qué características presentan víctimas y agresores en el acoso escolar?
 - ¿Quiénes suelen ser los autores del acoso escolar?
 - ¿Se puede ser víctima y acosado a la vez?
 - ¿Cómo evolucionan los cuatro grupos de exposición a la violencia escolar a lo largo de la etapa escolar?
 - ¿A qué causas atribuyen las víctimas y los acosadores el acoso escolar?
- Las diferencias de género en el acoso y la violencia escolar
 - ¿Es el acoso escolar un tipo más de violencia de género?

- ¿Existen diferencias según el sexo en los comportamientos de acoso y violencia escolar?
 - Comportamientos de acoso que sufren en mayor medida los niños
 - Comportamientos de acoso que sufren en mayor medida las niñas
- El proceso de victimización y el daño psicológico como resultado de la exposición al acoso y violencia escolar
 - ¿Por qué el acoso escolar produce daños psicológicos sobre las víctimas?
 - Los sesgos en la cualificación del *mobbing* escolar
 - ¿Existe relación demostrada entre la exposición al acoso escolar y las manifestaciones de daños psicológicos?
 - ¿Existe correlación entre las conductas de acoso escolar y la aparición de daños psicológicos clínicos?
- ¿Cómo se manifiestan en las víctimas de acoso escolar los daños psicológicos?
 - El silencio y el carácter invisible del daño psicológico del acoso
 - ¿Cuáles son las secuelas psicológicas que aparecen más habitualmente en los casos de acoso escolar?
 - ¿Qué es y cómo se puede identificar el síndrome de estrés postraumático infantil?
 - ¿Qué es y cómo se puede identificar la distimia y la depresión?
 - ¿Cómo se opera la disminución en la autoestima de las víctimas de acoso escolar?
 - ¿Cuáles son los errores más frecuentes en el diagnóstico de los daños psicológicos del acoso escolar?
- Programa AVE de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar
 - Fases del Programa AVE
 - Claves para detectar a un amigo acosado
 - Detección temprana de una posible víctima de *mobbing* escolar
 - Cómo actuar ante un caso de acoso y violencia escolar
 - ¿Qué hacer si su hijo le confiesa que, en el colegio, alguien le hace la vida imposible?

- Consejos
- Claves para detectar si su hijo participa en conductas de acoso

Mobbing. Cómo prevenir y superar el acoso psicológico

- El mobbing: psicoterror laboral
- Cómo obrar ante el mobbing
- Prevención del mobbing
- Superando el mobbing
- Apéndices:
 - Dónde conseguir ayuda
 - Legislación laboral y documentos sobre el tema
 - Lecturas recomendadas y películas

Violencia: Tolerancia cero

- Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres
 - Rasgos de la violencia contra las mujeres
 - Ser diferentes y ser iguales
 - Las diferentes formas de la violencia contra las mujeres
 - Cómo erradicar la violencia doméstica
 - La violencia doméstica en España: datos
 - El castigo de la violencia doméstica: las leyes
- Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad
 - Violencia humana
 - Crueldad en el hogar
 - Antecedentes culturales
 - Mujeres maltratadas
 - Niños torturados
 - Semillas de la violencia
 - Trauma y superación
 - Prevención
 - Antídotos naturales de la violencia

- Signos esperanzadores

Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad

- Violencia, agresión y disciplina
- Causas de la agresividad escolar
- Tipos de Hechos violentos
- Estrategias de actuación
 - Modelo de intervención
 - Pensar juntos. Crear normas
 - Aproximación curricular
 - Tratamiento directo de los agentes del conflicto
 - Participación
 - Organización escolar

Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias

- La mirada compleja de los problemas de conducta
- Visión interdisciplinar de los problemas de conducta. Plan integral de mejora de la convivencia y prevención de la violencia
- Plan integral de mejora de la Convivencia y Prevención de la violencia escolar
- Problemas de conducta más frecuentes
- Evaluación e intervención ecosistémica desde la escuela
- Preguntas para el mago sin magia relativas a las conductas disruptivas
- Modelo de registro de incidencias (1 y 2)
- Modelo de contrato para mejorar el comportamiento
- Modelo de resumen semanal de comportamiento
- Cuestionario sociométrico:
 - Preferencias de trabajo en grupo y de sentarse juntos
 - Preferencias para el ocio
 - Rechazo para el trabajo y para el ocio

- Modelo de solicitud de intervención del equipo de orientación externo
- Protocolo de consulta colaborativa
- Informe sociopsicopedagógico

5. Módulo 5: Acoso escolar / Bullying

Es finalidad de este módulo de contenidos centrarse en el concepto de "acoso escolar", sus clasificaciones, el conocimiento de las herramientas contra el acoso escolar presentado por Suckling y Temple (2006), la forma de cooperar en las aulas según Díaz Agüado (2006), las conductas de acoso y amenaza entre escolares a partir de Olweus (2004); la visión que Harris y Petrie (2006) tienen de la escuela elemental, secundaria y postsecundaria respecto del acoso escolar; y a partir de Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) el tratamiento del bullying en la enseñanza secundaria para descubrir cómo se presenta y cómo afrontarlo.

Acoso escolar

- Concepto de acoso escolar
- Por qué acosan los niños
- Situar el acoso:
 - o El acoso escolar como fenómeno social en las escuelas del siglo XXI
 - o Grupos de riesgo
 - o Características víctimas y agresores
 - o Las diferencias de género en el acoso
- Cómo se manifiesta el acoso escolar
- Modalidades más frecuentes de acoso escolar
- Tiempo de duración del acoso
- Herramientas para evitar o ayudar en situaciones de acoso
- Programas de dimensión curricular del fenómeno del acoso
- El currículum de la no violencia
- Acoso escolar y cooperación en las aulas
- Las Tics como recurso didáctico
- Herramientas desde el ámbito de la mediación
 - o Bullying en el centro escolar

- Mobbing

Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral

- El desarrollo del enfoque global del centro educativo
- Qué es el acoso
- Por qué acosan los niños
- Informar de un incidente de acoso
- Informar de un incidente de acoso
- Situar el acoso
- Crear un código anti acoso
- El participante pasivo
- El código del observador pasivo
- Esloganes contra el acoso
- Los colegas protectores
- Mantenerse en la zona neutral
- Di "no" cuando quieras decirlo
- Utilizar mensajes en primera persona
- Utilizar la voz de robots y el banco de niebla
- Auto conversación: Mi voz vencedora
- Utilizar la relajación y la visualización creativa
- Otras herramientas:
 - Bibliografía para el alumnado
 - Modelos de cartas para los padres o tutores
 - Plan de seguimiento individual del alumnado
 - Consejos para los profesores de alumnos que acosan
 - Lista de comprobación de indicios del acoso
 - Carteles
 - Certificados

Del acoso escolar a la cooperación en las aulas

- Las relaciones entre iguales. Del acoso al respeto mutuo
 - El acoso entre iguales

- El origen de la violencia desde un enfoque ecológico
- El origen de la violencia desde un enfoque evolutivo. Las habilidades vitales como protección
- Situaciones de riesgo e intervención
- Cambios en las relaciones entre iguales a través del aprendizaje cooperativo
- Las relaciones con el profesorado: eficacia docente y valores
 - De qué depende la calidad de las relaciones con el profesorado
 - Problemas de adaptación a la diversidad en la escuela tradicional
 - La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento
 - El desarrollo de la motivación de eficacia como motor del aprendizaje
 - Realización compartida de actividades completas en contextos cooperativos
 - La calidad de la enseñanza. Hacia una síntesis entre la orientación a la eficacia y los valores democráticos
 - La adaptación a la diversidad y el aprendizaje cooperativo vistos por el alumnado
- Relaciones interculturales, tolerancia y construcción de la igualdad
 - La intolerancia y el sexismo: componentes, funciones y evolución
 - Cuando el aprendizaje se produce en una segunda lengua
 - La integración física como condición necesaria pero no suficiente para la tolerancia y la integración social
 - Educación intercultural y construcción de la igualdad. De la teoría a la práctica
- La cooperación como medio para adaptar la escuela a la sociedad del siglo XXI
 - Cambios sociales y nuevas necesidades educativas
 - Propuestas de la comisión de la UNESCO
 - La crisis de los contextos educativos tradicionales
 - La necesidad de superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa
 - Cambios en la infancia y nuevas tecnologías

- Dificultades para apropiarse del futuro en la adolescencia actual
 - Hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado
 - Condiciones de la formación del profesorado
 - Lo que aprendimos de los programas de educación compensatoria
 - El desarrollo de la cooperación a múltiples niveles. La escuela como comunidad cooperativa
 - La escuela como escenario de construcción de la cultura
- Cómo poner en práctica el aprendizaje cooperativo
- La elección del procedimiento en función del contexto y los objetivos
 - Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo
 - Lo más importante: interdependencia positiva y responsabilidad individual
 - Experiencias de igualdad de estatus y adaptación a la diversidad
 - Distribución temporal
 - Formación de los grupos de aprendizaje
 - Materia, tareas y materiales
 - La asignación de papeles específicos
 - Ejemplos de tareas cooperativas en distintas áreas
 - Enseñar habilidades para la cooperación
 - Autoevaluación y observación del funcionamiento del grupo
 - Cómo garantizar igualdad de oportunidades a través de la evaluación
 - Educación en valores y currículum de la no-violencia
 - Los derechos humanos como base de la educación en valores
 - Educar en valores a través del debate y de la discusión
 - El currículum de la no-violencia para adolescentes
 - Democracia es igualdad
 - La construcción de los derechos humanos
 - Enseñando a rechazar toda la violencia
 - Racismo y xenofobia
 - Sexismo y violencia de género

- Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio
- Investigación cooperativa e integración final
- Esquema resumen de actividades
- Investigación experimental
- El curriculum de la no violencia para niños y niñas
 - La dramatización en situaciones imaginarias
 - Los cuentos como punto de partida para la dramatización
- Instrumentos de evaluación
 - La evaluación de la integración social a través de la sociometría
 - Cuestionarios de observación del aprendizaje cooperativo

El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa

- Concepto y contexto del acoso escolar
 - El acoso escolar como fenómeno social en las escuelas del siglo XXI
- Dimensión curricular de este fenómeno
 - El curriculum de la no violencia
 - El curriculum de la no violencia en los centros
 - Una propuesta de trabajo para la mejora de la convivencia
 - Intervención educativa ante el maltrato escolar entre iguales
 - Proyecto para la convivencia
- Bullying en el centro escolar
 - La acción del líder para prevenir y actuar en el acoso escolar
 - Influencia del liderazgo directivo en la promoción del espacio de convivencia
 - Inteligencia emocional desde la educación familiar
 - Aproximaciones a un protocolo de acoso y maltrato
 - Bullying y exclusión social: Estrategias para la mejora de la convivencia en la escuela
- Las Tics como recurso didáctico en el ámbito
 - El efecto mediador de las Tics en el acoso escolar
 - Cyberbullying , E-bullying

- Violencia y nuevas tecnologías
- La sociedad del conocimiento y el respeto a las personas: Un reto social y educativo
- Desde el ámbito de la mediación
 - La mediación de los agentes de la comunidad educativa, clave en la prevención del acoso escolar
 - El educador social en la educación formal
- Aspectos jurídicos del fenómeno Bullying
 - La reparación patrimonial y la prevención del acoso escolar desde la perspectiva jurídica
 - La responsabilización del acosador ante la responsabilidad patrimonial de las administraciones
- Algunas conclusiones
 - La formación de las emociones desde la enseñanza formal y no formal

Conductas de acoso y amenaza entre escolares

- Las amenazas y el acoso entre escolares
- Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores
- Qué podemos hacer con el acoso y las amenazas entre escolares
- Medidas para aplicar en la escuela
- Medidas para aplicar en el aula
- Medidas individuales
- Efectos del programa de intervención
- Otros consejos prácticos y un programa básico

El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores

- El acoso en la escuela: visión general
- El acoso en la escuela elemental: el problema
- El acoso en la escuela elemental: prevención e intervenciones
- El acoso en la escuela secundaria obligatoria: el problema
- El acoso en la escuela secundaria obligatoria: prevención e intervenciones
- El acoso en la escuela postobligatoria: el problema

- El acoso en la escuela postobligatoria: prevención e intervenciones
- La función de los adultos en la creación de un entorno sin violencia
- La creación de centros educativos seguros para todos los alumnos
 - o Encuestas a alumnos y profesores para identificar el acoso en la escuela
 - o Ejemplos de políticas escolares contra el acoso en la escuela
 - o Índice analítico y de nombres sobre el tema

Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo

- Qué sabemos sobre el acoso escolar en la enseñanza secundaria
- Adolescencia: "fue la mejor época de mi vida, fue la peor época de mi vida"
- El clima social de la escuela secundaria
- Seamos honestos al valorar el comportamiento de las escuelas
- Cómo contribuyen los profesores a la cultura de la intimidación
- Los padres, las otras víctimas
- Hacer de la escuela un lugar seguro
 - o Desarrollar un enfoque escolar general
 - o El poder de los espectadores
 - o Práctica docente democrática
- La escuela segura
 - o Qué hacer cuando aparece el acoso escolar
 - o Utilizar el currículo para comprender y enfrentarse
 - o Aprovechar el liderazgo estudiantil
 - o Aprendizaje a través de la escenificación de un caso de acoso escolar
 - o La tutoría de iguales
 - o Cambiar la dinámica social: el enfoque de Ninguna Culpa

6. Módulo 6: Resolución de conflictos

El módulo 6 presenta contenidos para la formación en la educación desde el conflicto con una guía para la mediación escolar a partir de Serrat (2002) que desarrolla la resolución de conflictos desde una perspectiva globalizadora. Por otro lado Binaburo y Muñoz (2007), se refieren a la prevención del conflicto, la tipología de conflictos, el desarrollo de la autoestima, el trabajo cooperativo, los juegos de cohesión y confianza, la relación entre los conflictos y sus potencialidades educativas, entre la resolución de conflictos y la educación en valores. Se estudian además los elementos básicos de la resolución de conflictos como las fuentes, estilos, protocolos, obstáculos, actitudes, variables, efectos negativos, etc. Además, se indican los pasos para poner en marcha un servicio de mediación con sus correspondientes prácticas.

Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora

- Situación actual
- El entorno como desencadenante de los conflictos
- Las capacidades como desencadenantes de los conflictos
- Los valores como desencadenantes de los conflictos
- La personalidad como desencadenantes de los conflictos
- Repercusiones y objetivos
- El trabajo en equipo como recurso
- Efectos positivos como recurso

Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar

- Prevenir es antes que mediar
 - o Desafíos y retos de la educación para la convivencia
 - Cambios sociales y educación
 - Tipología de conflictos en la convivencia escolar
- Estrategias básicas para la mejora de la convivencia y resolución de conflictos
 - o El desarrollo de la Autoestima. Actividades en el aula: Juegos de Autoestima y afirmación: Juego del Foco. Juego de las Cualidades. El burro. Esto es un abrazo. Te felicito. El juego de la Autoestima. Heridas a la Autoestima.

- El trabajo Cooperativo. Actividades en el aula: Juegos de Cooperación: sillas musicales no eliminatorias. Regazos musicales. Sílabas musicales. La bomba. Las estatuas
- Juegos de Cohesión y confianza: Cesta de frutas. Baile por parejas. El viento y el árbol.
- Los conflictos y sus potencialidades educativas
 - Aprender a definir los conflictos
 - El conflicto en el centro escolar y en el aula
 - Elementos básicos de un conflicto
 - Fuentes de conflicto
 - Secuenciación de las fases de un conflicto
 - Estilos de resolución de conflictos
 - Protocolo de tratamiento de un conflicto
 - Obstáculos en la resolución de conflictos
 - Actitudes básicas para afrontar un conflicto
 - Posibles variables cuando surge un conflicto
 - Efectos negativos de los conflictos y potencial educativo
- Resolución de conflictos y educación en valores
 - Educar desde el conflicto es educar en valores
 - En qué valores educamos
 - Estrategias para la educación en valores
 - Dificultades en la evaluación de valores
 - Propuesta de evaluación
 - Técnicas de evaluación en valores
 - Actividades en el aula sobre valores y actitudes
 - Mediación y resolución de conflictos
 - ¿Qué es la mediación?
 - Violencia y mediación
 - Transformación de conflictos: Programas Globales de Educación para la Resolución de Conflictos
 - Breve historia de la resolución de conflictos y mediación
 - Cómo poner en marcha un servicio de mediación en un centro educativo
 - Pasos a seguir

- Documentos para informar al Claustro
- Información clara y precisa de qué es la mediación
- Disciplina y mediación. Caso práctico de mediación
- Recursos para la práctica de la mediación
- Programa de actividades para la mediación: 1) Comprender el conflicto. Actividades varias; 2) La comunicación; 3) Estrategias y / o actividades que favorecen la resolución de conflictos; 4) Experimentar la mediación.

7. Módulo 7: Mediación escolar

Este módulo desarrolla los contenidos formativos de *Mediación escolar*, en cuanto a una de las técnicas más adecuadas para la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en la comunidad según Rozenblum, (2007), Soletto y Otero (2007) que hacen mención en las habilidades como necesidad emergente, en tanto que San Martín (2003) desarrolla la mediación escolar como un camino para la gestión del conflicto escolar y Torrego (2005) plantea un taller de mediación de conflictos en instituciones educativas.

Boqué (2005) presenta materiales para realizar un taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo, y una guía para la mediación escolar con un programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años (2002). De Diego y Guillén (2006) ofrecen contenidos sobre procesos, tácticas y técnicas de mediación y varios autores (2005) sintetizan la mediación escolar como estrategia para abordar el conflicto.

Mediación escolar

- Concepto
- Convivencia y conflicto
- ¿Qué son los conflictos en el ámbito escolar y cómo resolverlos
- Clima del centro y aula, actuación en caso de conflictos
- El conflicto y sus elementos
- Tipología de los conflictos escolares
- Historia Breve de la resolución de conflictos y mediación
- El servicio de mediación en un centro educativo
- El mediador
- La intervención mediadora: modelos principios y características. El plan de mediación

- Técnicas del mediador
- Herramientas del mediador
- Recursos para la práctica de la mediación
- Educación infantil y primaria –mediación
- Educación secundaria – mediación

Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad

- Mediación tradicional
 - o El inicio de la mediación
 - o El proceso de mediación: etapas
 - o El poder de la mediación
 - o El caucus
 - o Role play (dramatización)
 - o La importancia de aprender a trabajar en equipo (capacitación para la mediación)
- El mediador
 - o Características y funciones del mediador
 - o Atributos necesarios para desempeñar el rol de mediador
 - o Actividades de capacitación de mediadores
- La comunicación en la mediación
 - o La comunicación efectiva
 - o Técnicas y habilidades de comunicación efectivas
- Estereotipos, prejuicio y discriminación
 - o Estereotipo
 - o Prejuicio
 - o Discriminación
 - o Actividades para trabajar identidad, diversidad y no discriminación
- La mediación según Johan Galtung: el método Transcend
 - o El conflicto
 - o La mediación según Johan Galtung
 - o Casos para ejercitar la aplicación del método Transcend
 - o Encuentro preliminar (modelo de capacitación)

- Caso de microconflicto I y II
- Caso de mesoconflicto "en el lugar de trabajo"
- Caso de mesoconflicto "libertad de cátedra"
- Marco filosófico de un mundo pacífico futuro

Mediación: proceso, tácticas y técnicas

- La mediación
 - La mediación: concepto y marco de referencia
 - Temas que aborda la mediación
 - Ventajas de la mediación
 - Historia de la mediación
- El conflicto
 - ¿Qué es el conflicto?
 - Elementos del conflicto
 - Causas del conflicto
 - Proceso del conflicto
 - Estilos de gestión del conflicto
 - Conclusión y prácticas
- La intervención mediadora
 - Modelos de mediación
 - Principios y características de la mediación
 - El plan de mediación Fases del proceso de mediación
- El mediador
 - Definición del mediador
 - Habilidades del mediador
 - Carácter del mediador profesional
 - Áreas claves de efectividad
 - Código de conducta mediadora
 - Competencias profesionales del mediador
 - Práctica de mediación
- Herramientas del mediador: habilidades de comunicación y escucha activa
 - Naturaleza de la comunicación

- Comunicación verbal
- Habilidades conversacionales del mediador
- La comunicación no verbal
- Escucha y queja en mediación
- La asertividad en mediación
- La utilización de preguntas
- Práctica
- Técnicas de mediación
 - Estrategias previamente dirigidas
 - Variables que influyen
 - Pasos en el proceso mediador
 - Intervención mediadora
 - Eficacia de la mediación
 - Tácticas y técnicas de la mediación
- La mediación en el ámbito laboral. Procedimiento y recomendaciones
 - Conciliación y mediación
 - Práctica
- Mediación familiar
 - El marco de la mediación familiar
 - Conflictos suprafamiliares y conflictos agresivos
 - Mediación familiar en conflictos hospitalarios
- Psicología social y mediación
 - Mediación: terminología
 - La mediación como forma eficaz de resolución de conflictos: principales características
 - Psicología social y mediación
 - Conclusiones, balance y comentarios
- La mediación: un modelo para las organizaciones laborales
 - Algunas referencias históricas
 - El conflicto organizacional
 - La mediación como estrategia de gestión de los conflictos laborales

Mediación de conflictos en instituciones educativas

- Presentación e introducción al taller de mediación
- El conflicto y sus elementos
- La mediación
- Habilidades para una comunicación eficaz
- Experimentar la mediación
- La mediación en marcha

Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente

- La expresión "mediación jurídica" un análisis tópico
- Las bases. Aproximación al conflicto
 - o La Dinámica del conflicto
 - o Aproximaciones al conflicto
 - o Análisis del conflicto
 - o Los terceros y el conflicto
- La comunicación
 - o La comunicación: su utilidad y poder en el proceso de mediación
 - o Habilidades para la comunicación eficaz
- La negociación
 - o La negociación
- El proceso mediatorio. La mediación como método de autocomposición
 - o Los métodos alternativos de resolución de conflictos
- Los modelos de mediación
 - o Los modelos teóricos de la mediación
 - El modelo Harvard
 - El Modelo Circular Normativo
 - El Modelo Transformativo
 - El Modelo Tópico
 - Conclusiones y prácticas

- Las raíces históricas y culturales de la mediación
- La mediación en la Unión Europea
- La mediación en Norteamérica
- Técnicas de mediación. El *íter mediatoris*
 - Características de la mediación
 - Voluntariedad, confidencialidad, flexibilidad
 - El rol del mediador
 - Autoridad y aceptabilidad
 - Imparcialidad y neutralidad
 - Las partes y los abogados en la mediación
 - Prácticas
 - Estructura y fases de la mediación Comprensión del pin de las partes
 - Microtécnicas en la mediación
 - Replanteamiento y generación de opciones
- La mediación aplicada. La mediación y los mediadores
 - La mediación en el ámbito familiar: marco normativo
 - La mediación familiar: ámbito y especialidad
 - La mediación en el ámbito escolar
 - Forma de abordar el conflicto escolar
 - Modelo global de aprendizaje
 - Prácticas
 - La mediación laboral. Mediación comunitaria

Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo

- Orientaciones metodológicas
 - Primer contacto con el centro
- Por sesiones:
 - Tiempo de mediación
 - El conflicto
 - Iniciar la mediación
 - Compartir puntos de vista

- Identificar intereses
- Crear opciones
- Hacer pactos
- Cerrar la mediación
- Mediación en acción
- Mediación en red
- Comentarios a las dramatizaciones
- Materiales para la formación
 - Cuaderno de trabajo Tiempo de mediación
 - Dramatizaciones
 - Manual abreviado Mediación en acción

Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años

- La mediación en el ámbito educativo
 - El proceso de mediación
 - Los centros educativos
 - Los programas educativos de respuesta no violenta
 - Conclusiones
- Guía de mediación escolar
 - ¿Qué es el mediador escolar?
 - ¿Cómo funciona un servicio de mediación?
 - ¿Por qué se debería tomar esta iniciativa?
 - ¿Cómo se forman los mediadores?
 - ¿Qué hay que hacer para poner en marcha la mediación en el centro?
 - Estructura del programa de mediación escolar
 - Itinerarios
 - Objetivos generales
 - Contenidos
 - Orientaciones metodológicas
 - Impacto en la mediación escolar
 - Desarrollo del programa

- Lecturas recomendadas y direcciones de centros y programas

La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar

- El conflicto escolar
 - o El conflicto en general
 - o El conflicto en la escuela
 - o El perfil del educador del modelo integrador
 - o Técnicas para afrontar el conflicto escolar
 - La negociación
 - El arbitraje
 - La conciliación
 - El juicio
 - La mediación
- A la búsqueda de soluciones
 - o La cultura escolar
 - o Pilares básicos para la gestión de los conflictos escolares
 - o El Programa Escolar Global (PEG)
 - o La disciplina participativa y democrática
- La mediación escolar
 - o Algunos interrogantes
 - o Una definición
 - o Modelos
 - o La mediación en la legislación española
 - En el ámbito familiar
 - Ámbito penal juvenil
 - Sobre mediación escolar
 - o ¿Son mediables todos los conflictos escolares?
 - o Ventajas de la mediación escolar
 - o El perfil del mediador
 - o Herramientas para mediar
 - Habilidades y técnicas
 - o Etapas de la mediación escolar

- Tipos
- Los mediadores
 - La elección
 - La formación
 - Campos de mediación escolar
 - El Departamento de Orientación y la mediación
 - Propuestas
- Orientaciones prácticas
 - Cómo trabajar las normas de aula y de centro
 - Cómo trabajar los programas curriculares sobre los conflictos
 - Cómo presentar la mediación escolar
 - Cómo preparar a los mediadores

La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto

- Educar para el conflicto
- Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso
- Mediación escolar
- Mediación escolar: un desafío a la violencia
- Educación infantil y primaria
 - Los problemas de relación en la escuela Bori i Fontestà
 - Si para resolver tus conflictos sólo dispones de un martillo, todo te parecerá un clavo.
 - Centros de primaria con diversidad cultural. Resolución de conflictos
 - Aplicación de un programa escolar global de transformación de conflictos en la educación primaria
- Educación Secundaria
 - Los conflictos en la educación secundaria obligatoria
 - La resolución de conflictos de convivencia en la ESO
 - La mediación como metodología de resolución de conflictos

8. Módulo 8: Competencia comunicativa

El módulo 8 presenta contenidos de formación sobre la competencia comunicativa.

A partir de Viso (2011) se revisa y propone contenidos formativos sobre las competencias básicas y la competencia en comunicación lingüística según varios autores (2007) y Pérez y Zayas (2009).

Desde Lomas y Osoro (1994) y autores varios como Calsamiglia, Zayas, Rincón, Vila, Tusón, Usandizaga, González, Abascal que publican todos en mismo año (1994), posteriormente Mendoza (2003), Nunan (2011), Prado (2004), Lomas (1994), López y Encabo (2013), hacen un enfoque comunicativo de *la enseñanza de la lengua* y su didáctica. Vila (2008) hace un enfoque de la competencia comunicativa desde la perspectiva *intercultural*.

La *enseñanza de los idiomas* cuenta con un enfoque y metodología propia según proponen Richards y Lockhasrt (2008), Richards y Rodgers (2009).

Interesa conocer diferentes *programas que desarrollen la competencia comunicativa*, como son el de Pérez (2002) y Condemarín y Medina (2000).

Competencias básicas y competencia comunicativa

- Programar las competencias básicas
 - o Las competencias en los documentos curriculares
 - Marco teórico de las competencias básicas
 - o Cómo se programan las competencias básicas
 - Las competencias básicas en las programaciones didácticas y en las programaciones de aula
 - La programación transversal por competencias

Competencia en comunicación lingüística y currículo

- Competencia en comunicación lingüística y currículo
 - o La competencia lectora
 - o La composición de textos escritos
 - o Hablar y escuchar
 - o Hacia una competencia plurilingüe y pluricultural
 - o La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua castellana y lenguas extranjeras

- La competencia en comunicación lingüística en los currículos de las áreas no lingüísticas
- Reflexiones metodológicas
 - Aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua de instrucción y en la lengua extranjera
 - La enseñanza de la competencia en comunicación lingüística
 - El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar.
- Competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo
 - La competencia lingüística en el currículo de Educación infantil y primaria
 - Aprender y enseñar la comunicación discursiva desde el área de lengua castellana y literatura
 - Enseñar y aprender a escribir textos colaborativos en Educación Primaria
 - Jugar, dramatizar y hacer teatro en el área de Educación Artística
 - Registros de representación semiótica en el área de matemáticas

Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje

- Lingüísticas y usos del lenguaje
 - Pasado y presente de la educación lingüística
 - Otra educación lingüística
- El estudio del uso lingüístico
 - El lenguaje, las lenguas y los usos lingüísticos
 - Disciplinas interesadas en el hecho lingüístico
 - De lo individual a la estructura social: lengua, cultura pensamiento y sociedad
 - Habla es hacer: de la retórica a la pragmática
 - El discurrir de los textos o la textura discursiva
- El enfoque comunicativo
 - El enfoque comunicativo u su relación con la gramática

- La competencia comunicativa
- Principios rectores del enfoque comunicativo
- Del texto y sus propiedades
- El contexto
- La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva
 - Los objetivos de la enseñanza de una lengua
 - ¿Qué es una competencia comunicativa?
 - Algunas cuestiones didácticas

Enfoque comunicativo, didáctica y enseñanza de la lengua

- Enfoque comunicativo y enseñanza de la lengua
 - Enseñar lengua
 - La enseñanza de la lengua desde la psicolingüística
 - Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua
 - Semiótica y teorías de la literatura
 - Sistema verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua
 - La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura
 - La lengua oral en la Enseñanza Secundaria
 - Aspectos de la enunciación escrita en la elaboración textual
 - Actividades gramaticales desde una perspectiva textual
 - La enseñanza de la literatura en la época contemporánea
- La enseñanza de la lengua basada en tareas
 - Marco para la enseñanza
 - Los componentes de una tarea
 - Base empírica
 - Atención a la forma
 - La gradación, secuenciación e integración de tareas
 - La evaluación de la enseñanza de la lengua basada en tareas
 - Las tareas y la formación del profesorado
- Didáctica de la lengua y la literatura

- Marco conceptual y fundamentos científicos
- Bases para la formación lingüístico-comunicativa y literaria
- Referentes para la reflexión metalingüística
- La lengua y la literatura: su integración curricular
- Didáctica de la lengua y literatura desde la diversidad lingüística y la educación intercultural
- Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación oral y la comunicación escrita
- Didáctica para la reflexión metalingüística: la lengua como objeto de conocimiento
- Literatura oral y paraliteratura: su integración en el aula
- Didáctica de la comunicación en la era de la información: los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías
- La enseñanza de la lenguaje y el aprendizaje de la comunicación
 - La comunicación oral
 - El diálogo en la interacción comunicativa
 - El lenguaje a través del curriculum: el diseño de temas interdisciplinares
 - Propuesta para trabajar las lecturas en clase
 - El discurso del cómic
 - La comunicación publicitaria
- Fundamentos didácticos de la lengua y literatura
 - Cuestiones epistemológicas y metodológicas
 - Didáctica y evaluación de la lengua y la literatura
 - Las TIC y Didáctica de la Lengua y Literatura
- Competencia comunicativa desde la perspectiva intercultural
 - Bases teóricas: comunicación intercultural en la ESO. Teorías y dimensiones de la comunicación intercultural. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural
 - Propuesta educativa: programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural
 - Aplicación y evaluación de la propuesta educativa

Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas

- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas
 - o Principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas.
 - o Enfoques y métodos alternativos
 - o Los enfoques comunicativos actuales
 - La enseñanza comunicativa de la lengua
 - El enfoque natural
 - El aprendizaje cooperativo de la lengua
 - La instrucción basada en contenidos
 - La enseñanza de la lengua basada en tareas
 - La era post-métodos
- Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas
 - o Enfoques sobre la investigación en clase
 - o Cómo explorar las creencias de los profesores
 - o La reflexión sobre el alumno
 - o El profesor: papel y toma de decisiones
 - o La estructura de la clase de lengua
 - o La interacción en la clase de lenguas extranjeras
 - o La naturaleza de las actividades de aprendizaje de lenguas
 - o El uso de la lengua en clase

Programas para el desarrollo de la competencia comunicativa

- Programa didáctico para desarrollar la competencia comunicativa
 - o Unidades didácticas para escuchar, hablar, leer y escribir con los medios:
 - Clase de lengua: hablemos
 - Dime lo que ha pasado: Hoy es noticia
 - Cómele el coco a la tele
 - ¡Mírame! La lengua es bella
 - Escribe con imágenes
 - @trévete. La Red.es

- Programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Taller de lenguaje
 - Actitudes y expectativas de los maestros
 - Implementación de un ambiente estimulante
 - Contextos para trabajar el aprendizaje
 - Mediación eficiente
 - Alianzas con la familia
 - Espacios para tomar la palabra y para interactuar
 - Estrategias de procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura
 - Leer y escribir como procesos constructivos
 - Taller permanente de producción de textos
 - Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas
 - La evaluación auténtica: un enfoque alternativo
 - Técnicas de evaluación
- Programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (MCCI)
 - Fundamentación teórica y justificación del programa
 - Actividades del programa de comunicación intercultural
 - Organización y secuenciación del programa
 - Aplicación y evaluación de la propuesta educativa
 - Evaluación diagnóstica, del proceso y final.

Anexo VIII: Variables según el campo de estudio

7.2.1 Variable 1: "Formas de maltrato"

La variable "*formas de maltrato*" describe las formas más frecuentes de maltrato que se dan entre el alumnado en situaciones de intimidación o bullying. Tiene un carácter exploratorio, tanto en cuanto, se desconoce el maltrato más frecuente. Se concreta en el ítem 1: *Formas de maltrato*. Describe cómo es la situación. La valoración se expresa ordenándolas de 1ª a 7ª, por lo que cuanto más baja sea la media, más frecuente es el tipo de maltrato. Las categorías son las siguientes:

- a) = Insultar, poner motes
- b) = Reírse de alguien, dejar en ridículo
- c) = Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)
- d) = Hablar mal de alguien
- e) = Amenazar ,chantajear, obligar a hacer cosas
- f) = Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar
- g) = Meterse con alguien con sms, emails, móvil, por internet, etc.

Con esta variable pretendemos conocer la valoración y opinión que los alumnos encuestados tienen sobre las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as que se dan en el centro, al ordenarlas según estime cada uno.

La descripción de cada una de las variables que conforman esta agrupación, se pueden apreciar en la tabla:

ITEMS	VARIABLE 1: "FORMAS DE MALTRATO"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
1a	Maltrato: insultar poner motes	Formas de maltrato que el alumnado suele usar en situaciones de intimidación o bullying. La finalidad es conocer la valoración y opinión que los alumnos encuestados tienen sobre las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as que se dan en el Centro
1b	Maltrato: hablar mal de alguien	
1c	Maltrato: reírse de alguien	
1d	Maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar	
1e	Maltrato: daño físico	
1f	Maltrato: amenazar, chantajear, obligar	
1g	Maltrato: meterse con	

Tabla 57 Ítems, descripción y finalidad de la variable 1: "Formas del maltrato"

7.2.2 Variable 2: "Red social: Falta de integración"

Esta variable "Red social: Falta de integración" recoge un grupo de ítems que hemos relacionado para poder interpretar la situación del alumnado que estamos valorando, según el apoyo o no social, la falta de integración, como uno de los elementos claves para entender algunas de las razones del ejercicio del maltrato.

Incluye desde los ítems 2 a la 7, tienen que ver con las relaciones interpersonales escolares entre compañeros/as, con la escasez o no de buenas amistades, el aislamiento social, malestar escolar, el trato con los profesores y el malestar familiar.

La valoración de cada una se expresa mediante la elección diversa según las siguientes categorías:

En el ítem 2 que dice "¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?", se valora así:

- a) Bien con casi todos/as.
- b) Ni bien, ni mal.
- c) Con muchos/as mal.

En el 3, "¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el centro?", se valora de esta forma:

- a) Ninguno/a
- b) 1.
- c) Entre 2 y 5.
- d) ó más.

En el 4, "¿Cuántas veces te has sentido solo/sola en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?", se estima:

- a) Nunca.
- b) Pocas veces.
- c) Muchas veces.

En el 5, "¿Cómo te encuentras en el Centro?", se juzga:

- a) Bien, estoy a gusto.
- b) Ni bien, ni mal.

c) Mal, no estoy bien.

En el ítem 6; "¿Cómo te tratan tus profesores/as"? se valora:

a) Normalmente bien.

b) Regular, ni bien, ni mal.

c) Mal.

En el 7, ¿Cómo te encuentras en tu casa?, se aprecia:

a) Bien, estoy a gusto.

b) Ni bien, ni mal.

c) Mal, no estoy a gusto.

En la tabla, aparece la descripción y finalidad explicativa sobre los ítems trabajados:

ITEMS	VARIABLE 2 "RED SOCIAL, FALTA DE INTEGRACIÓN "	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
2	Compañeros /as: relación interpersonal escolar	Grupo de ítems que hemos relacionado para poder interpretar la situación del alumnado que estamos valorando, según el apoyo o no social, la falta de integración. Nos servirá para entender algunas de las razones del funcionamiento del maltrato.
3	Amistades: escasez	
4	Soledad: Aislamiento social	
5	Me encuentro en clase: malestar escolar	
6	Trato profesores	
7	Me encuentro en casa: malestar familiar	

Tabla 58 Ítems, descripción y finalidad de la variable 2: "Red social: falta de integración"

7.2.3 Variable 3:"Miedo"

La variable "miedo" abarca dos aspectos básicos que nos ha parecido importante enlazar, por un lado está el conocer la realidad del alumnado en cuanto a, si han sentido miedo a venir a clase en alguna ocasión (ítem 8), y por otro, saber cuál sería la causa (ítem 9). Éstas pueden ser muchas y diversas, pero entre las respuestas, está el miedo a compañeros o compañeras. Esto nos permitirá conocer si en el aula se están dando situaciones de maltrato.

La valoración de cada una se formula de la siguiente manera:

En el ítem 8 que dice: "¿Alguna vez has sentido miedo a venir al centro?, las opciones entre las que los alumnos podían elegir son:

- a) Ninguna vez
- b) Alguna vez.
- c) Más de cuatro veces.
- d) Casi todos los días.

El ítem 9 que expresa: " Señala cuál sería la causa de ese miedo? Los alumnos podían escoger más de una respuesta.

- a) No siento miedo.
- b) Algunos profesores y profesoras.
- c) Uno o varios compañeros./as
- d) No saber hacer las cosas de clase.
- e) Otros.

Para apreciar la explicación que corresponde a cada variable de este tipo, veamos la tabla:

ITEMS	VARIABLE 3: "MIEDO"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
8	Miedo a venir a clase	Con ella conocemos la realidad del alumnado en cuanto a si han sentido miedo a venir a clase en alguna ocasión y por otro, saber cuál sería la causa de éste.
9	Causas del miedo	Su finalidad es saber si en el aula se están dando situaciones de maltrato.

Tabla 59 Ítems, descripción y finalidad de la variable 3: "Miedo".

7.2.4 Variable 4:"Intimidación a la víctima"

En la variable 4 "Intimidación a la víctima", definimos ítems relacionadas con el tema de la intimidación en la que los alumnos/as suelen ser las víctimas, ante situaciones de agresión o maltrato, con ella, pretendemos conocer y analizar el contexto en el que se puede originar. Así tenemos: la frecuencia con que se produce ésta, desde cuándo se ha llevado a cabo este hecho, cuáles son los sentimientos que ocasiona el que te intimiden, cuáles pueden ser esas causas, el curso o cursos en qué están

los intimidadores, quiénes suelen ser los alumnos que intimidan y los lugares en los que se producen éstas.

La valoración en cada una de ellas es diferente como mostramos a continuación:

En el ítem 10 que dice: "¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?", se valora:

- a) Nunca.
- b) Pocas veces.
- c) Bastantes veces.
- d) Casi todos los días, casi siempre.

El ítem 11 que expone: "Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?, se estima:

- a) Nadie me ha intimidado nunca.
- b) Desde hace poco, unas semanas.
- c) Desde hace unos meses.
- d) Durante todo el curso.
- e) Desde siempre.

El ítem 12 que expresa: "¿ qué sientes cuando te pasa eso?", se juzga:

- a) No se meten conmigo.
- b) No les hago caso, me da igual.
- c) Preferiría que no me pasara.
- d) Me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo.

El ítem 13 que dice: "Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?" Los alumnos podían elegir más de una respuesta entre las siguientes:

- a) Nadie me ha intimidado nunca.
- b) No lo sé.
- c) Porque los provoqué.
- d) Porque soy diferente a ellos.
- e) Porque soy más débil.
- f) Por molestarme.
- g) Por gastarme una broma.
- h) Porque me lo merezco.
- i) Otros.

En el ítem 14 que expresa: "¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras?" También podían escoger más de una respuesta, en su valoración:

- a) En mi misma clase.
- b) En mi mismo curso., pero en distinta clase.
- c) En un curso superior.
- d) En un curso inferior.
- e) No lo sé.

El 15: "¿quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?", se estima:

- a) Un chico.
- b) Un grupo de chicos.
- c) Una chica.
- d) Un grupo de chicas.
- e) Un grupo de chicos y chicas.
- f) No lo sé.

El 16 expone: "¿en qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación?, en su valoración podían elegir más de una opción:

- a) En la clase cuando está algún profesor/a.
- b) En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c) En los pasillos del Centro.
- d) En los aseos.
- e) En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f) En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g) Cerca del instituto, al salir de clase
- h) En la calle.

En la tabla, hallamos la descripción de estas variables

ITEMS	VARIABLE 4: "INTIMIDACIÓN A LA VÍCTIMA"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
10	Veces intimidado	Variables relacionadas con el tema de la intimidación en la que alumnos o alumnas suelen ser las <i>víctimas</i> . Nos ayudarán a conocer y analizar el contexto en el que se puede originar ésta.
11	Desde cuándo intimidado	
12	Sentimiento ante intimidación	
13	Causa de intimidación	

14	Curso donde intimidan	
15	Quiénes intimidan	
16	Lugares de intimidación	

Tabla 60 Ítems, descripción y finalidad de la variable 4: "Intimidación a la víctima"

7.2.5 Variable 5: "Respuestas a la intimidación de la víctima"

Si en el punto anterior tratamos de contextualizar los aspectos más significativos sobre el tema de la intimidación o bullying, aquí lo completamos con esta variable: "respuestas a la intimidación de la víctima". Incluye los ítems 17 ¿Quién detiene la intimidación?, o bien en el ítem 18 ¿a quién te diriges, con quién lo hablas? Con las respuestas buscamos que si se producen éstas, que los alumnos no se queden callados, y sepan a quién acudir, que pidan ayuda para que no se vuelvan a dar. Siempre buscar una solución, un apoyo.

Se valoran según vemos a continuación:

En el ítem 17 expresa: "¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?" Las respuestas que se indicaban son:

- a) Nadie.
- b) Algún profesor.
- c) Alguna profesora.
- d) Otros adultos.
- e) Algunos compañeros.
- f) Algunas compañeras.
- g) No lo sé.

El ítem 18 dice: "Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que sucede?". Podían escoger varias soluciones o respuestas en su valoración.

- a) Nadie me intimida.
- b) No hablo con nadie.
- c) Con los/as profesores /as.
- d) Con mi familia.
- e) Con compañeros/ras.

Podemos observar en la tabla la descripción de estas variables:

ITEMS	VARIABLE 5: "RESPUESTA A LA INTIMIDACIÓN DE LA VÍCTIMA"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
17	Parar la intimidación por personas	Las respuestas que se pueden dar a cualquier situación de maltrato.
18	Hablar con alguien	Pretendemos que el alumnado busque soluciones, para que no se vuelvan a producir.

Tabla 61 Ítems, descripción y finalidad de la variable 5: "Respuesta a la intimidación de la víctima"

7.2.6 Variable 6: "Intimidación del agresor"

En esta variable "Intimidación del agresor" que abarca del ítem 19 al 23, tratamos de presentar y reflexionar sobre el contexto en el que pueden darse tales situaciones, con el fin de evitarlas, así tenemos: capacidad para intimidar, la frecuencia con se ha intimidado, cuántas veces, cuáles son los sentimientos como agresor, cuáles pueden ser las causas.

La valoración en cada una de ellas es distinta, como indicamos:

El ítem 19 que dice: "¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?" Las respuestas eran:

- a) Nunca.
- b) Sí, si me provocan antes.
- c) Sí, si estoy en un grupo que lo hace.
- d) Sí, creo que lo haría.

El ítem 20 expone: "¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o alguna compañera?", se valoraba:

- a) Nunca me meto con nadie.
- b) Alguna vez.
- c) Con cierta frecuencia.
- d) Casi todos los días.

El ítem 21 expresa: "¿Cuántas veces has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as durante el trimestre?", elegían entre las siguientes respuestas:

- a) Nunca.
- b) Menos de cinco veces.
- c) Entre cinco y diez veces.

- d) Entre diez y veinte veces.
- e) Más de veinte veces.

En el ítem 22 que dice: "¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?", se valoraba:

- a) No intimidado a nadie.
- b) Me siento bien.
- c) Me siento mal.
- d) Noto que me admiran los demás.
- e) Que soy más duro /a que él/ella.
- f) Que soy mejor que él/ella.

En el ítem 23 expone: "Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste?", podían elegir más de una respuesta para su valoración:

- a) No he intimidado a nadie.
- b) Porque me provocaron.
- c) Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d) Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios...).
- e) Porque eran más débiles.
- f) Por molestar.
- g) Por gastar una broma.
- h) Otros.

La descripción de cada una de las variables que conforman este grupo, se pueden observar en la tabla que sigue:

ITEMS	VARIABLE 6: "INTIMIDACIÓN DEL AGRESOR"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
19	Capacidad para intimidar	Conjunto de variables relacionadas con el contenido de la intimidación o maltrato en la que los alumnos/as suelen actuar como <i>agresores</i> . Buscamos con éstas presentar y reflexionar sobre el contexto en el que pueden darse tales situaciones de maltrato con el fin de tratar de evitarlas.???
20	Has intimidado? (materialización de la intimidación)	
21	Veces que has intimidado	
22	Sentimientos al intimidar	
23	Causas por las que intimidas	

Tabla 62 Ítems, descripción y finalidad de la variable 6: "Intimidación del agresor"

7.2.7 Variables 7: "Respuestas a la intimidación del agresor"

En la variable 7 "Respuestas a la intimidación del agresor" agrupamos dos ítems (el 24 y el 25) que tienen que ver con las respuestas que podría proporcionarnos el agresor o agresores después de haber participado en situaciones de maltrato, con ellas pretendemos saber si alguna persona les dice algo en tales ocasiones y quizá más importante qué hacen los compañeros/as ante estas circunstancias.

Se valoraron de esta forma:

En el ítem 24 que dice: "Si has intimidado a algún compañero/a ¿te ha dicho alguien algo al respecto?", se valoraba pudiendo escoger más de una respuesta:

- a) No he intimidado a nadie.
- b) Nadie me ha dicho nada.
- c) Sí, a mis profesores les ha parecido mal.
- d) Sí, a mi familia le ha parecido mal.
- e) Sí, a mis compañeros/as les ha parecido mal.
- f) Sí, mis profesores/as me dijeron que estaba bien.
- g) Sí, mi familia me dijo que estaba bien.
- h) Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

En el ítem 25 expone: " Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?", los alumnos elegían entre estas respuestas:

- a) No me meto con nadie.
- b) No hacen nada.
- c) No les gusta, me rechazan.
- d) Me animan, me ayudan.

La tabla refleja los aspectos trabajados:

ITEMS	VARIABLES 7: "RESPUESTA A LA INTIMIDACIÓN DEL AGRESOR"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
24	Alguien me advierte al intimidar	Las respuestas que podría proporcionarnos el agresor/es después de haber participado en situaciones de maltrato. Su finalidad es saber quién les dice algo y
25	Los compañeros hacen algo	

sobre todo qué hacen los compañeros/as en tales circunstancias.

Tabla 63 Ítems, descripción y finalidad de la variable 7: "Respuesta a la intimidación del agresor".

7.2.8 Variable 8: "Espectador ante la intimidación"

La variable 8 "Espectador ante la intimidación" reunimos un conjunto de ítems que van del número 26 al 34, en los que los alumnos/as suelen ser *espectadores*, ante situaciones de agresión o maltrato, de tal forma que planteamos cuestiones sobre: la frecuencia de las intimidaciones, qué pensamientos tienen de las personas que intimidan a otros/as, cuáles pueden ser las razones por las que algunos/as maltratan, cómo actúan ante estas situaciones, se podría solucionar este problema, con qué soluciones, se vuelve a insistir en la reacción ante el acoso, con la cuestión, de parte de quién se pone: de la víctima o del agresor. Cierra este grupo de ítems la pregunta: qué se consideran preferentemente: víctimas, agresores o espectadores.

Como en variables anteriores queremos saber el grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos de maltrato, pero en este caso, desde el punto de vista del espectador.

La valoración es diferente según lo que mostramos:

En el ítem 26 que dice: "¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc...) en tu Centro durante el trimestre?"

- a) Nunca.
- b) Menos de cinco veces.
- c) Entre cinco y diez veces.
- d) Entre diez y veinte veces.
- e) Más de veinte veces.
- f) Todos los días.

El ítem 27 expresa: ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

- a) Comprendo que lo hagan con algunos/as compañeros/as.
- b) Me parece muy mal.
- c) Es normal que pase entre compañeros/as.
- d) Hacen muy bien, sus motivos tendrán.
- e) Nada paso del tema.

El ítem 28 expone: ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? Podían escoger varias respuestas.

- a) Por molestar.
- b) Porque se meten con ellos/as.
- c) Porque son más fuertes.
- d) Por gastar una broma.
- e) Otras razones.

El ítem 29 dice: ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

- a) Nada, paso del tema.
- b) Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c) Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d) Intento cortar la situación personalmente.
- e) Me sumo a la situación yo también.

El ítem 30 enuncia: ¿Crees que habría que solucionar este problema?

- a) No lo sé.
- b) No.
- c) Sí.
- d) No se puede solucionar.

El ítem 31 expone: ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? Esta pregunta debían valorarla de dos formas, en primer lugar como respuesta cerrada, eligiendo una solución, entre las dadas. Y después como respuesta abierta explicándola, en el caso de que escogieran la opción c. Añadiendo lo que deberían hacer los/as profesores/as, las familias y los/as compañeros/as.

- a) No se puede arreglar.
- b) No sé.
- c) Que hagan algo los/as profesores/as, las familias y los compañeros/as.

El ítem 32 expresa: ¿Cuándo alguien te intimida, ¿cómo reaccionas?

- a) Nadie me ha intimidado nunca.
- b) Me quedo paralizado/a.
- c) Me da igual.
- d) Les intimido yo.
- e) Me siento impotente.

El ítem 33 formula: Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿del lado de quién te pones?

- a) Casi siempre a favor de la víctima.
- b) Casi siempre a favor del agresor/a.
- c) Unas veces a favor de la víctima y otras del agresor/a.
- d) A favor de ninguno de los dos.

El ítem 34 dice: Después de lo que has contestado en este cuestionario ¿qué te consideras más?

- a) Preferentemente víctima.
- b) Preferentemente agresor/a.
- c) Preferentemente espectador/a.
- d) Más agresor/a y un poco víctima.
- e) Más víctima y un poco agresor.
- f) Igual víctima que agresor/a.

Observemos en la tabla, la descripción de este grupo de variables:

ITEMS	VARIABLES 8: "ESPECTADOR ANTE LA INTIMIDACIÓN"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
26	Frecuencia de intimidaciones	<p>Conjunto de variables en la que los alumnos/as suelen ser <i>espectadores</i>, ante situaciones de agresión o maltrato.</p> <p>Saber el grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos de maltrato, pero en este caso desde el punto de vista del espectador</p>
27	Pensamiento ante los intimidadores	
28	Causas por las que intimidan	
29	Actuación ante la intimidación	
30	Sí o no al problema	
31	Soluciones a la intimidación	
32	Reacción ante la intimidación	
33	Con la víctima o con el agresor	
34	Te consideras víctima, agresor o espectador	

Tabla 64 Lugar de nacimiento de la muestra. Ítems, descripción y finalidad de la variable 8: "Espectador ante la intimidación".

7.2.9 Variables 9: "Soluciones mediante competencia comunicativa"

El último grupo de variables, como ya hemos comentado, fueron añadidas al cuestionario ya validado sobre instrumentos para la evaluación del bullying (Avilés y Elices, 2007).

Frente a todas las variables anteriores que se centran en la intimidación, éstas hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua mediante diferentes recursos lingüísticos cuya finalidad, en este estudio, busca si puede ayudar a prevenir y mejorar la convivencia en el aula, a la vez que la competencia comunicativa del alumnado, al trabajar esas destrezas o habilidades lingüísticas básicas. Se concretan en los ítems 36 al 39.

La tabla, muestra los aspectos que agrupamos en esta variable:

ITEMS	VARIABLES 9: "SOLUCIONES MEDIANTE COMPETENCIA COMUNICATIVA"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
36	Escuchar	Estas destrezas o habilidades lingüísticas hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Cuya finalidad, en este estudio, busca si puede ayudar a prevenir y mejorar la convivencia en el aula a la vez que la competencia comunicativa del alumnado.
37	Hablar	
38	Lectura	
39	Escritura	

Tabla 65 Ítems, descripción y finalidad de la variable 9: "Soluciones mediante competencia comunicativa"

La valoración se expresa en una elección de 1 a 5 en las siguientes categorías:

1. Nada.
2. Poco.
3. Algo.
4. Bastante.
5. Mucho.

El ítem 36 dice: Escuchar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te escuchen sobre las intimidaciones o maltratos que se producen en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlas o solucionarlas?

1. Nada.

2. Poco.
3. Algo.
4. Bastante.
5. Mucho.

El ítem 37 expresa: Hablar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te cuenten cosas sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

1. Nada.
2. Poco.
3. Algo.
4. Bastante.
5. Mucho.

El ítem 38 expone: Hacer lecturas y analizarlas, sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

1. Nada.
2. Poco.
3. Algo.
4. Bastante.
5. Mucho.

El ítem 39 expresa: Escribir textos y analizarlos sobre tus sentimientos, deseos, percepciones, ante las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?

1. Nada.
2. Poco.
3. Algo.
4. Bastante.
5. Mucho.

7.2.10. Ítem abierto (35): "Añadir algo sobre el tema"

El cuestionario tiene un ítem de respuesta abierta (el 35), donde los encuestados si lo deseaban, podían escribir las opiniones u observaciones que quisieran o creyeran convenientes, con la finalidad de completar sus puntos de vista sobre el Bullying en la escuela y su relación con la competencia comunicativa.

En el cuestionario está reflejado así:

Ítem 35. "Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en tu hoja de respuestas".

En la tabla se define el ítem abierto:

ITEM	ÍTEM ABIERTO: "AÑADIR ALGO SOBRE EL TEMA"	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
35	Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en tu hoja de respuestas	Ítem de respuesta abierta donde los encuestados si lo deseaban, escriben las opiniones u observaciones que quisieran o creyeran convenientes. La finalidad es la de completar con los puntos de vista de la muestra sobre el bullying en la escuela y su relación con la competencia comunicativa

Tabla 66 Ítem abierto, descripción y finalidad: "añadir algo sobre el tema".

Anexo IX: Tablas y gráficos

Anexo IX.1: Formas de maltrato en relación con el sexo de la muestra

FORMAS DE MALTRATO EN RELACIÓN CON EL SEXO DE LA MUESTRA				
	Sexo	N	Promedio	Suma de rangos
Maltrato: insultar, poner motes	Chico	27	24,96	674,00
	Chica	28	30,93	866,00
	Total	55		
Maltrato: reírse de alguien	Chico	27	26,09	704,50
	Chica	28	29,84	835,50
	Total	55		
Maltrato: daño físico	Chico	27	22,61	610,50
	Chica	28	33,20	929,50
	Total	55		
Maltrato: hablar mal de alguien	Chico	27	31,67	855,00
	Chica	28	24,46	685,00
	Total	55		
Maltrato: amenazar, chantajear, obligar	Chico	27	26,91	726,50
	Chica	28	29,05	813,50
	Total	55		
Maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar	Chico	27	30,91	834,50
	Chica	28	25,20	705,50
	Total	55		
Maltrato: meterse con alguien: SMS, internet, móvil	Chico	27	33,09	893,50
	Chica	28	23,09	646,50
	Total	55		

Tabla 67 Formas de maltrato en relación con el sexo de la muestra

Anexo IX.2: Qué soy víctima, agresor o espectador en relación con compañerismo

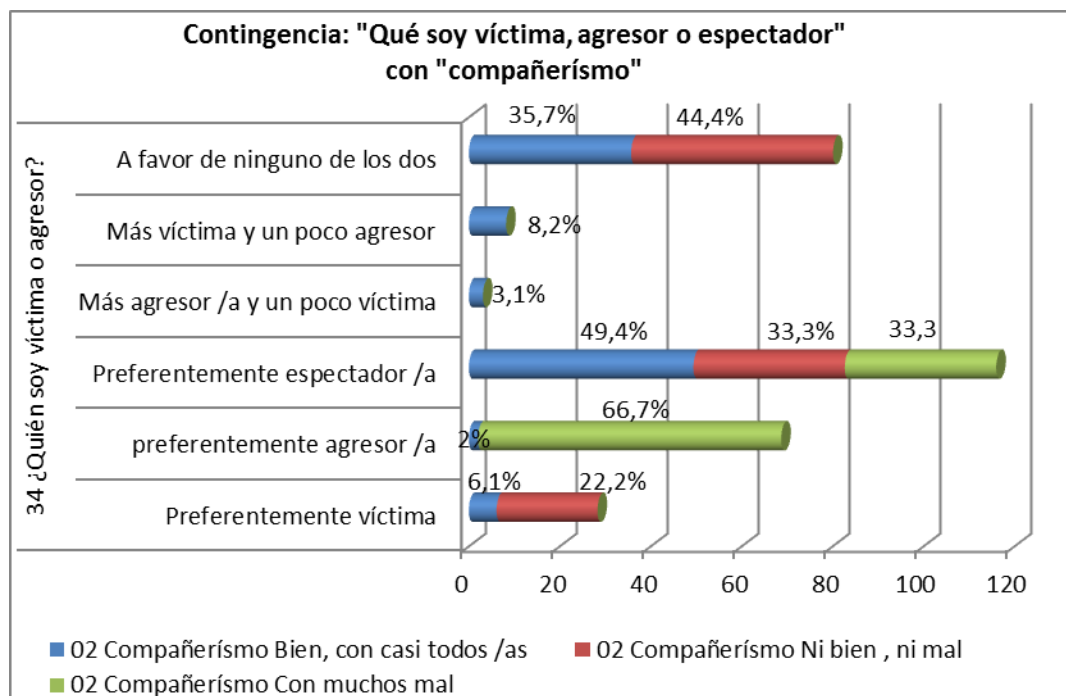


Gráfico 16: "¿Qué soy víctima o agresor?" (a34) con "compañerismo" (a02)

Anexo IX.3: Qué soy víctima, agresor o espectador en relación con Amistades

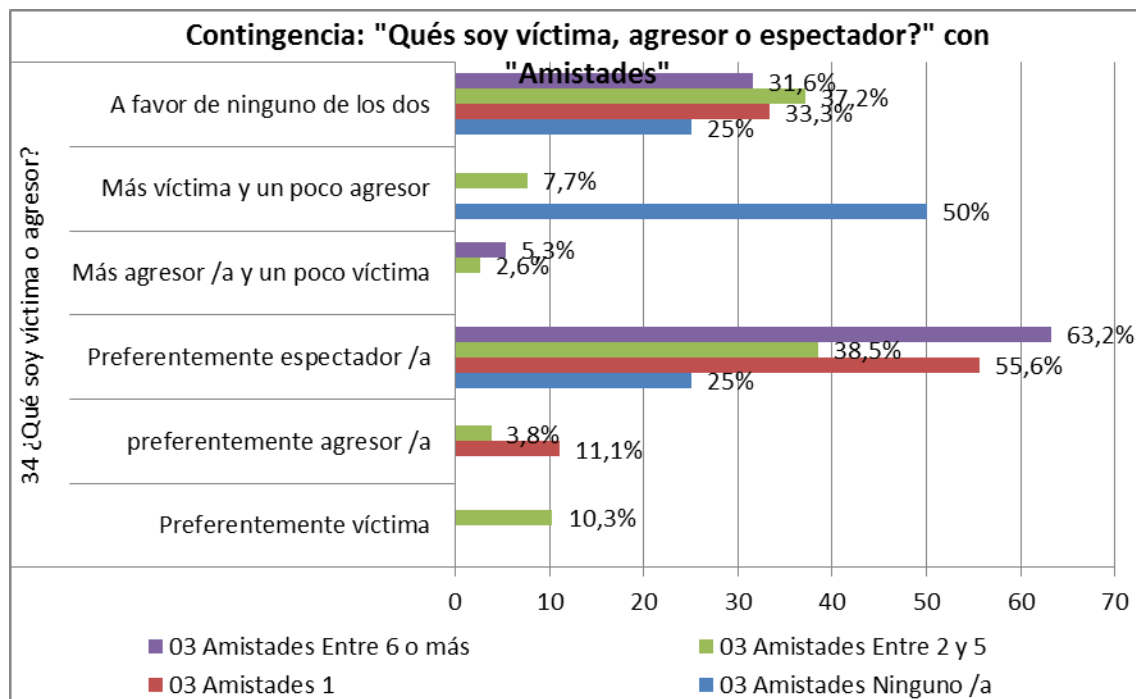


Gráfico 17: "¿Qué soy víctima, agresor o espectador?" (34) con "Amistades" (03)

Anexo IX.4: Estadísticas del "antes": Solución: Escuchar, Hablar, leer y escribir ante la intimidación

a) Escuchar o que te escuchen los compañeros /as (Ítem 36)

A la pregunta: "Escuchar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te escuchen sobre las intimidaciones o maltratos que se producen en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlas o solucionarlas?", de las cinco opciones solamente cuatro son las elegidas, vemos que el 40 % elige la respuesta, "nada", no sería una solución a este problema. Un 23.6% escoge "poco", "algo" un 23.7% y "bastante" un 12.7%. Por lo tanto podemos afirmar que un 63.6%, más de la mitad de los sujetos, pensaban que usar la habilidad de la escucha no supondría una solución a cualquier situación de intimidación que pudiera darse. Estamos analizando los datos de todos los sujetos encuestados tanto los del grupo experimental como el de control, antes de la aplicación del programa MCCC al grupo experimental.

SOLUCIÓN: ESCUCHAR O QUE TE ESCUCHEN SOBRE INTIMIDACIÓN (a36)		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	22	40,0
Poco	13	23,6
Algo	13	23,6
Bastante	7	12,7
Total	55	100,0

Tabla 68 Solución: escuchar o que te escuchen sobre intimidación (a36)

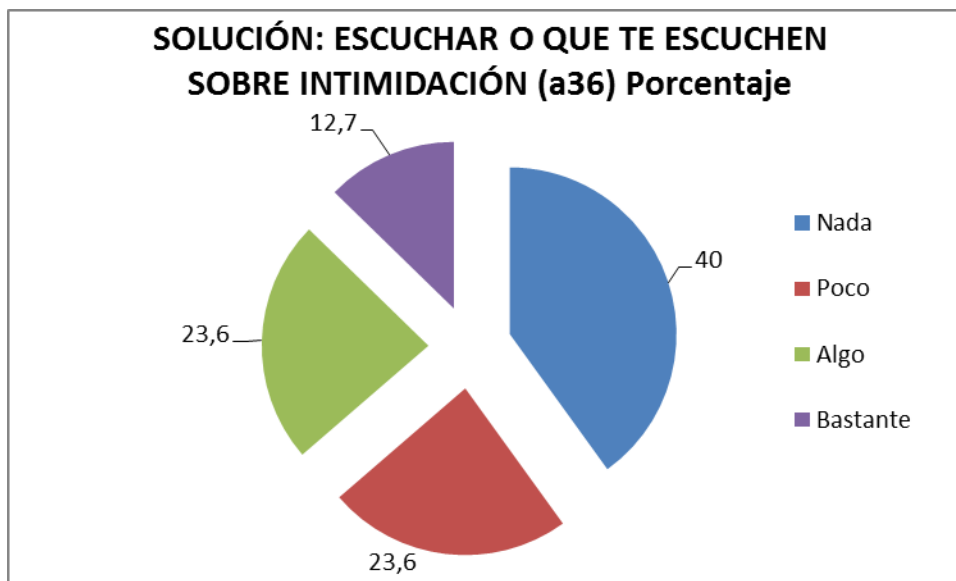


Gráfico 18: Solución: escuchar o que te escuchan sobre intimidación (a36)

b) Hablar o que te cuenten cosas sobre las intimidaciones los compañeros /as (ítem 37)

SOLUCIÓN: HABLAR O QUE TE CUENTEN SOBRE INTIMIDACIÓN (a37)		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	14	25,5
Poco	16	29,1
Algo	22	40,0
Bastante	2	3,6
Mucho	1	1,8
Total	55	100,0

Tabla 69 Solución: hablar o que te cuenten sobre intimidación (a37)

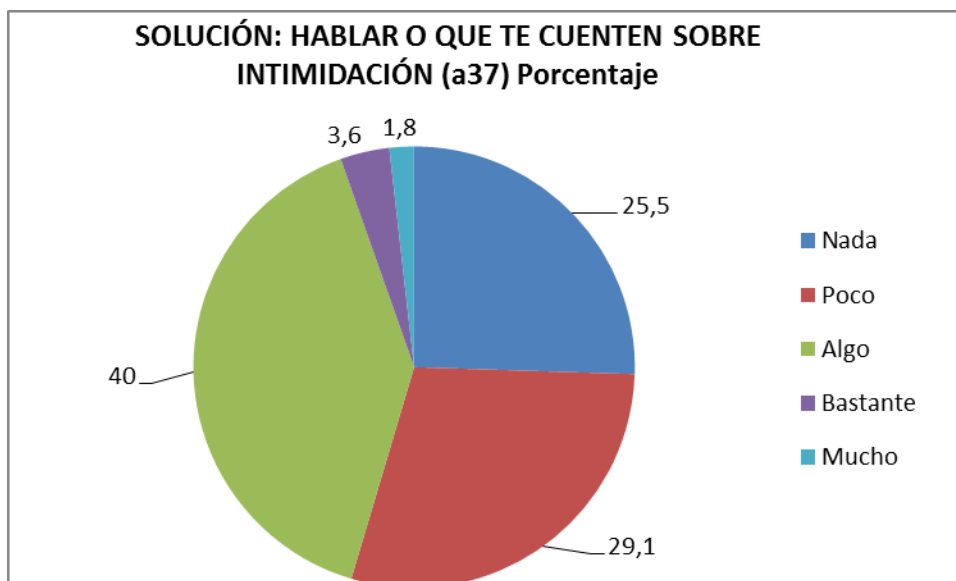


Gráfico 19: Solución: hablar o que te cuenten sobre intimidación (a37)

El ítem 37: "Hablar a tus compañeros o compañeras, o que ellos te cuenten cosas sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?" Los alumnos podían escoger entre cinco alternativas: el 27,3% optan por "nada", un 38,2% por la respuesta "poco", un 21,8% por "algo" un 10,9% por bastante y 1,8% por "mucho". Al igual que con la habilidad de la escucha, nos damos cuenta nuevamente que más de un 65,5% no le ven ningún valor, siendo en este caso 40 las personas que lo creen.

c) Hacer lecturas y analizarlas (ítem 38):

SOLUCIÓN: LEER O ANALIZAR LECTURAS SOBRE INTIMIDACIÓN (a38)		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	15	27,3
Poco	21	38,2
Algo	12	21,8
Bastante	6	10,9
Mucho	1	1,8
Total	55	100,0

Tabla 70 Solución: Leer o analizar lecturas sobre intimidación (a38)

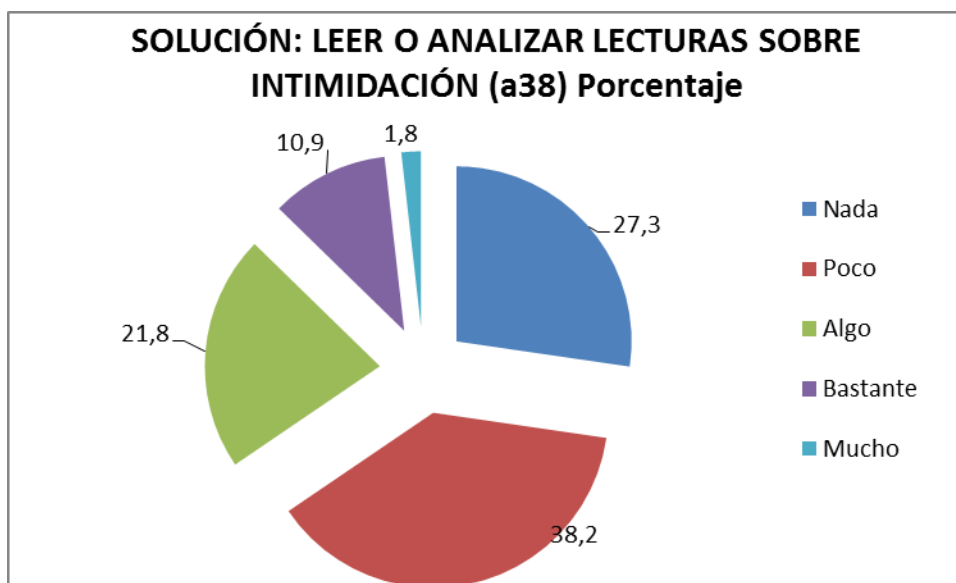


Gráfico 20: Solución: leer o analizar lecturas sobre intimidación

En cuanto a la solución que tenía en cuenta la habilidad de la lectura, la pregunta "hacer lecturas y analizarlas, sobre las intimidaciones o maltratos en el colegio, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?" también podían optar por cinco respuestas. En este caso las eligen todas: un 27,3% escoge que "nada", un 38,2% "poco", un 21,8 "algo", un 21,8 "bastante" por último 1,8 "mucho". Otra vez un 65,5% no consideran que sea una solución que ayude a solucionar los problemas de convivencia. Coincide con la anterior habilidad (el habla).

d) Escribir textos y analizarlos (ítem 39):

SOLUCIÓN: ESCRIBIR Y ANALIZAR TEXTOS SOBRE INTIMIDACIÓN (a39)		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	20	36,4
Poco	16	29,1
Algo	13	23,6
Bastante	3	5,5
Mucho	3	5,5

Total	55	100,0
-------	----	-------

Tabla 71 Solución: escribir y analizar textos sobre intimidación (a39)

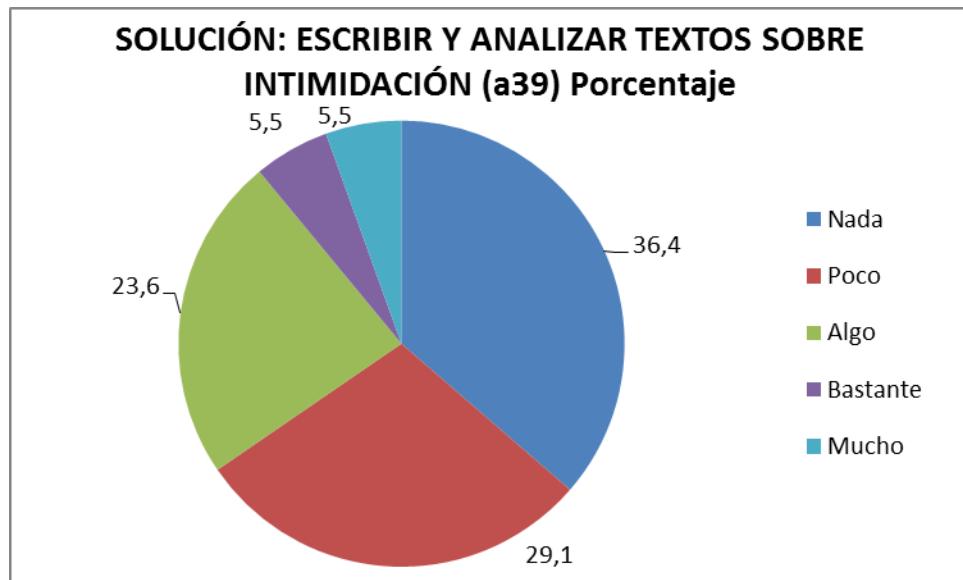


Gráfico 21: Solución: escribir y analizar textos sobre intimidación (a39)

Dada la pregunta 39: "valorar la importancia de escribir textos y analizarlos sobre intimidaciones o maltratos, ¿crees que ayudaría a disminuirlos o solucionarlos?" La respuesta que los sujetos dieron a ésta fue la siguiente: un 36,4% eligieron "nada", el 29,1% "poco", un 23,6 % "algo" el 5.5% "bastante" y el 5.5% "mucho". Se repite el mismo dato estadístico 65,5%, consideran que no ayudará o poco a solucionar este tema, por tanto guardan coherencia la interpretación de datos analizados.

Así podemos concluir que cuando se pasó el pretest a ambos grupos muy pocas personas consideraban que el trabajar con las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) supondría una ayuda o solución a los problemas de intimidación o maltrato.

Anexo IX.5: Estadísticas del “después” entre Grupo Control y Grupo Experimental

a) “Después”: Estadísticos de los grupos de control y experimental (d36 – d39):

ESTADÍSTICOS DE GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL d36 – d39					
	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
d36.Solución: escuchar	Control	27	2,04	1,160	,223
	Experimental	28	3,64	,989	,187
d37.Solución: hablar	Control	27	2,04	1,018	,196
	Experimental	28	3,43	,920	,174
d38.Solución: análisis de lecturas	Control	27	2,26	1,059	,204
	Experimental	28	3,04	1,319	,249
d39.Solución escribir y análisis de textos	Control	27	1,89	1,013	,195
	Experimental	28	3,54	,962	,182

Tabla 72 Después: Estadísticos de grupo control y experimental d36 – d39

La tabla que aparece arriba, refleja la comparación de datos de los dos grupos: el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC), a las preguntas si era solución a la intimidación el trabajar las habilidades lingüísticas de la escucha, el habla, la lectura y la escritura, una vez pasado el postest a todos los sujetos de la muestra, y además ya implementado en el grupo experimental, el programa MCCC.

Podemos afirmar que todas las diferencias son significativas. Para los ítems 36, 37, 39 esas diferencias son altamente significativas ($p < 0,001$), y para el ítem 38 la diferencia es significativa ($p < 0,05$).

Si analizamos esta información pormenorizadamente, vemos que a todas las preguntas: 36, 37, 38, 39 después de pasar el postest el GC no le da demasiada importancia a estas soluciones. Tanto la escucha como el habla, su media está en 2,04, sube un poquito en la lectura, el 2,26, siendo más baja en la escritura el 1.89. Por lo tanto, a la que menos valor le otorga es a la habilidad de la escritura, frente al GE que su media es de 3.54 considerándola una posible solución.

Comparando los dos grupos a la pregunta (P) 36 el GE (media 3,64) ofrece una mayor puntuación que el GC (media, 2,04). Esto significa que le dan mayor importancia al *Escuchar*.

P37. El GE (media 3,43) da una mayor puntuación que el GC (media, 2,04). Esto significa que le dan mayor importancia al *Hablar*.

P38. El GE (media 3,04) muestra una mayor puntuación que el GC (media, 2,26). Esto significa que le dan mayor importancia al *Leer y analizar esas lecturas*. Ahora bien, esta diferencia, aun siendo significativa, es la menor.

P39. El GE (media 3,54) ofrece una mayor puntuación que el GC (media, 1,89). Esto significa que le dan mayor importancia al *Escribir y Análisis de textos*.

Por lo consiguiente, el GE, después de aplicarles el Programa MCCC, valora más positivamente la utilización de estas estrategias, siendo por orden las más valoradas en primer lugar la escucha (3,64), en segundo lugar la escritura (3,54) en tercer lugar el habla (3,43) y en último lugar la lectura (3,04).

Anexo IX.6: Estadísticos de pruebas relacionadas

a) "Después": Prueba de muestras independientes. Grupo de Control (d36-d39)

PREUBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES GRUPO DE CONTROL d36 –d39						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
d36.Solución: escuchar	Se han asumido varianzas iguales	,788	,379	-5,532	53	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,516	51,077	,000
d37.Solución: hablar	Se han asumido varianzas iguales	,112	,739	-5,321	53	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,311	52,010	,000
d38.Solución: análisis de lecturas	Se han asumido varianzas iguales	,421	,519	-2,402	53	,020
	No se han asumido varianzas iguales			-2,411	51,349	,020
d39.Solución escribir y analizar textos	Se han asumido varianzas iguales	,002	,964	-6,186	53	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-6,180	52,585	,000

Tabla 73 Prueba de muestras independientes Grupo de Control d36 –d39

Los datos muestran que en el Grupo de Control las puntuaciones no varían significativamente respecto de la tabla siguiente, incluso se puede

apreciar que en general hay una tendencia a disminuir la confianza en dichas soluciones comparando el antes y el después.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBAS RELACIONADAS (GRUPO CONTROL a-d)					
PARES	SOLUCIONES GRUPO CONTROL	MEDIA	NUMERO	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PAR 1	ANTES: ESCUCHAR	2,30	27	1,068	0,205
	DESPUÉS: ESCUCHAR	2,40	27	1,160	0,223
PAR 2	ANTES: HABLAR	2,26	27	0,903	0,174
	DESPUÉS: HABLAR	2,04	27	1,018	0,126
PAR 4	ANTES: ANÁLISIS LECTURAS	2,41	27	1,217	0,234
	DESPUÉS: ANÁLISIS LECTURAS	2,26	27	1,059	0,204
PAR 4	ANTES: ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS	2,30	27	1,137	0,219
	DESPUÉS: ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS	1,89	27	1,013	0,195

Tabla 74 Estadísticos de pruebas relacionadas (Grupo Control a-d)

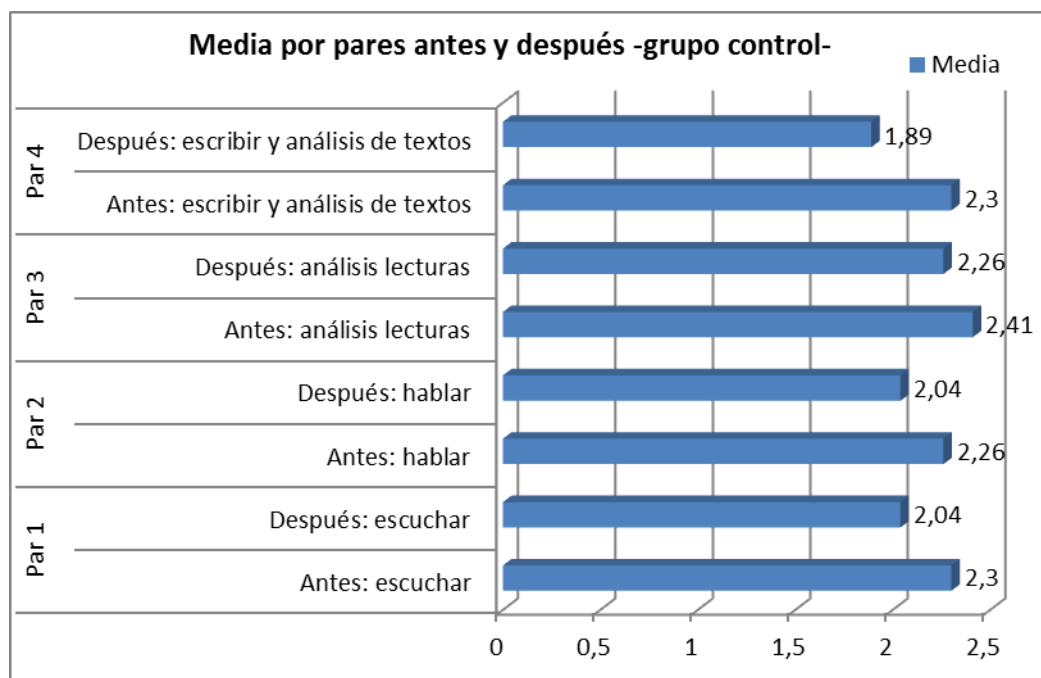


Gráfico 22: Estadísticos de pruebas relacionadas (Grupo Control a-d)

a) Estadísticos de pruebas relacionadas del Grupo Experimental (a-d)

En el grupo experimental, las puntuaciones de la tabla anterior respecto de la siguiente, aumentan significativamente, por lo que los alumnos al final de la aplicación del Programa MCCC, confían más en las soluciones en relación a la intimidación y el acoso, al trabajar las actividades y recursos de las habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBAS RELACIONADAS (GRUPO EXPERIMENTAL a-d)					
PARES	SOLUCIONES: GRUPO EXPERIMENTAL	MEDIA	NU- MERO	DESVIA- CIÓN TÍPICA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PAR 1	ANTES: ESCUCHAR	1,89	28	1,066	,201
	DESPUÉS: ESCUCHAR	3,64	28	,989	,187
PAR 2	ANTES: HABLAR	2,29	28	1,013	,191
	DESPUÉS: HABLAR	3,43	28	,920	,174
PAR 4	ANTES: ANÁLISIS LECTURAS	2,04	28	,793	,150
	DESPUÉS: ANÁLISIS LECTURAS	3,04	28	1,319	,249
PAR 4	ANTES: ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS	2,00	28	1,155	,218
	DESPUÉS: ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS	3,54	28	,962	,182

Tabla 75 Estadísticos de muestras relacionadas (Grupo Experimental)

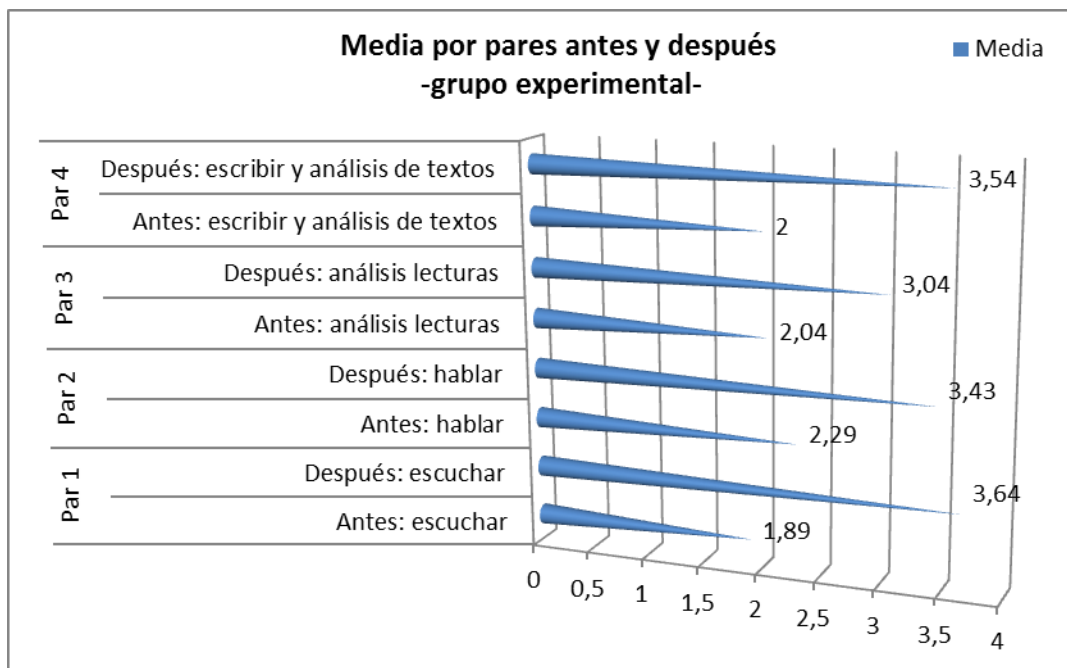


Gráfico 23: "Quién detiene la intimidación" y "Cuántas veces te han intimidado durante el curso"

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS (GRUPO ESPERIMENTAL a-d)						
PARES	SOLUCIONES: D. GRUPO CONTROL	A. ANTES. DESPUÉS.	t	gl	Sig. (bilateral)	
PAR 1	A. ESCUCHAR – D.: ESCUCHAR		7,492	27	,000	
PAR 2	A. HABLAR – D. HABLAR		4,299	27	,000	
PAR 4	A. ANÁLISIS LECTURAS – D. ANÁLISIS LECTURAS		3,969	27	,000	
PAR 4	A. ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS – D. ESCRIBIR Y ANÁLISIS DE TEXTOS		5,915	27	,000	

Tabla 76 Prueba de muestras relacionadas (Grupo Experimental) a-d.

Puesto que en el grupo control las puntuaciones no han aumentado significativamente (incluso hay una tendencia a disminuir), y sí lo han hecho en el grupo experimental, podemos afirmar que el Programa MCCC ha mejorado la visión que se tiene sobre las soluciones de poder ayudar a prevenir o solucionar situaciones de maltrato.

Los datos muestran que en el GC las puntuaciones no varían significativamente, incluso se puede apreciar que en general hay una tendencia a disminuir la confianza en dichas soluciones.

Anexo IX.7: Modelo lineal general

Factor inter-sujetos: Grupo (control-experimental)

I. Variable dependiente: Escuchar

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas

M de Box	,675
F	,216
gl1	3
gl2	529248,3
Significación	,886

a. Diseño: Intercept+grupo
 Diseño intra sujetos:
 factor1

Contrastes multivariados^b

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Traza de Pillai	,261	18,730 ^a	1,000	53,000	,000	,261
	Lambda de Wilks	,739	18,730 ^a	1,000	53,000	,000	,261
	Traza de Hotelling	,353	18,730 ^a	1,000	53,000	,000	,261
	Raíz mayor de Roy	,353	18,730 ^a	1,000	53,000	,000	,261
factor1 * grupo	Traza de Pillai	,391	34,026 ^a	1,000	53,000	,000	,391
	Lambda de Wilks	,609	34,026 ^a	1,000	53,000	,000	,391
	Traza de Hotelling	,642	34,026 ^a	1,000	53,000	,000	,391
	Raíz mayor de Roy	,642	34,026 ^a	1,000	53,000	,000	,391

a. Estadístico exacto

b.

Diseño: Intercept+grupo
 Diseño intra sujetos: factor1

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Esféricidad asumida	15,273	1	15,273	18,730	,000	,261
	Greenhouse-Geisser	15,273	1,000	15,273	18,730	,000	,261
	Huynh-Feldt	15,273	1,000	15,273	18,730	,000	,261
	Límite-inferior	15,273	1,000	15,273	18,730	,000	,261
factor1 * grupo	Esféricidad asumida	27,746	1	27,746	34,026	,000	,391
	Greenhouse-Geisser	27,746	1,000	27,746	34,026	,000	,391
	Huynh-Feldt	27,746	1,000	27,746	34,026	,000	,391
	Límite-inferior	27,746	1,000	27,746	34,026	,000	,391
Error(factor1)	Esféricidad asumida	43,218	53	,815			
	Greenhouse-Geisser	43,218	53,000	,815			
	Huynh-Feldt	43,218	53,000	,815			
	Límite-inferior	43,218	53,000	,815			

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente	factor1	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Lineal	15,273	1	15,273	18,730	,000	,261
factor1 * grupo	Lineal	27,746	1	27,746	34,026	,000	,391
Error(factor1)	Lineal	43,218	53	,815			

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error

	F	gl1	gl2	Significación
a36.Solucionescuchar	,041	1	53	,841
d36.Solucionescuchar	,788	1	53	,379

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a.

Diseño: Intercept+grupo
Diseño intra sujetos: factor1

II. Variable Dependiente: Hablar

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas

M de Box	5,527
F	1,767
gl1	3
gl2	529248,3
Significación	,151

a. Diseño: Intercept+grupo
Diseño intra sujetos:
factor1

Contrastes multivariados

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Traza de Pillai	,130	7,907 ^a	1,000	53,000	,007	,130
	Lambda de Wilks	,870	7,907 ^a	1,000	53,000	,007	,130
	Traza de Hotelling	,149	7,907 ^a	1,000	53,000	,007	,130
	Raíz mayor de Roy	,149	7,907 ^a	1,000	53,000	,007	,130
factor1 * grupo	Traza de Pillai	,247	17,383 ^a	1,000	53,000	,000	,247
	Lambda de Wilks	,753	17,383 ^a	1,000	53,000	,000	,247
	Traza de Hotelling	,328	17,383 ^a	1,000	53,000	,000	,247
	Raíz mayor de Roy	,328	17,383 ^a	1,000	53,000	,000	,247

a. Estadístico exacto

b.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Esféricidad asumida	5,825	1	5,825	7,907	,007	,130
	Greenhouse-Geisser	5,825	1,000	5,825	7,907	,007	,130
	Huynh-Feldt	5,825	1,000	5,825	7,907	,007	,130
	Límite-inferior	5,825	1,000	5,825	7,907	,007	,130
factor1 * grupo	Esféricidad asumida	12,807	1	12,807	17,383	,000	,247
	Greenhouse-Geisser	12,807	1,000	12,807	17,383	,000	,247
	Huynh-Feldt	12,807	1,000	12,807	17,383	,000	,247
	Límite-inferior	12,807	1,000	12,807	17,383	,000	,247
Error(factor1)	Esféricidad asumida	39,048	53	,737			
	Greenhouse-Geisser	39,048	53,000	,737			
	Huynh-Feldt	39,048	53,000	,737			
	Límite-inferior	39,048	53,000	,737			

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente	factor1	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
factor1	Lineal	5,825	1	5,825	7,907	,007	,130
factor1 * grupo	Lineal	12,807	1	12,807	17,383	,000	,247
Error(factor1)	Lineal	39,048	53	,737			

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error

	F	gl1	gl2	Significación
a37.Soluciónhablar	,086	1	53	,771
d37.Soluciónhablar	,112	1	53	,739

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

III. Variable Dependiente: Lecturas

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas

M de Box	6,516
F	2,083
gl1	3
gl2	529248,3
Significación	,100

a. Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos:

factor1

Contrastes multivariados

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
factor1	Traza de Pillai	,090	5,213 ^a	1,000	53,000	,026
	Lambda de Wilks	,910	5,213 ^a	1,000	53,000	,026
	Traza de Hotelling	,098	5,213 ^a	1,000	53,000	,026
	Raíz mayor de Roy	,098	5,213 ^a	1,000	53,000	,026
factor1 * grupo	Traza de Pillai	,152	9,470 ^a	1,000	53,000	,003
	Lambda de Wilks	,848	9,470 ^a	1,000	53,000	,003
	Traza de Hotelling	,179	9,470 ^a	1,000	53,000	,003
	Raíz mayor de Roy	,179	9,470 ^a	1,000	53,000	,003

a. Estadístico exacto

b.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
factor1	Esfericidad asumida	4,987	1	4,987	5,213	,026
	Greenhouse-Geisser	4,987	1,000	4,987	5,213	,026
	Huynh-Feldt	4,987	1,000	4,987	5,213	,026
	Límite-inferior	4,987	1,000	4,987	5,213	,026
factor1 * grupo	Esfericidad asumida	9,060	1	9,060	9,470	,003
	Greenhouse-Geisser	9,060	1,000	9,060	9,470	,003
	Huynh-Feldt	9,060	1,000	9,060	9,470	,003
	Límite-inferior	9,060	1,000	9,060	9,470	,003
Error(factor1)	Esfericidad asumida	50,704	53	,957		
	Greenhouse-Geisser	50,704	53,000	,957		
	Huynh-Feldt	50,704	53,000	,957		
	Límite-inferior	50,704	53,000	,957		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
factor1	Lineal	4,987	1	4,987	5,213	,026
factor1 * grupo	Lineal	9,060	1	9,060	9,470	,003
Error(factor1)	Lineal	50,704	53	,957		

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error

	F	gl1	gl2	Significación
a38. Solución análisis lecturas	7,719	1	53	,008
d38. Solución análisis lecturas	,421	1	53	,519

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a.

Diseño: Intercept+grupo

Diseño intra sujetos: factor1

IV. Variable Dependiente: Escribir textos y analizarlos

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas

M de Box	,314
F	,100
gl1	3
gl2	529248,3
Significación	,960

- a. Diseño: Intercept+grupo
 Diseño intra sujetos:
 factor1

Contrastes multivariados

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
factor1	Traza de Pillai	,158	9,921 ^a	1,000	53,000	,003
	Lambda de Wilks	,842	9,921 ^a	1,000	53,000	,003
	Traza de Hotelling	,187	9,921 ^a	1,000	53,000	,003
	Raíz mayor de Roy	,187	9,921 ^a	1,000	53,000	,003
factor1 * grupo	Traza de Pillai	,357	29,424 ^a	1,000	53,000	,000
	Lambda de Wilks	,643	29,424 ^a	1,000	53,000	,000
	Traza de Hotelling	,555	29,424 ^a	1,000	53,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,555	29,424 ^a	1,000	53,000	,000

- a. Estadístico exacto
 b.
 Diseño: Intercept+grupo
 Diseño intra sujetos: factor1

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

- a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.
 b.
 Diseño: Intercept+grupo
 Diseño intra sujetos: factor1

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
factor1	Esfericidad asumida	8,750	1	8,750	9,921	,003
	Greenhouse-Geisser	8,750	1,000	8,750	9,921	,003
	Huynh-Feldt	8,750	1,000	8,750	9,921	,003
	Límite-inferior	8,750	1,000	8,750	9,921	,003
factor1 * grupo	Esfericidad asumida	25,950	1	25,950	29,424	,000
	Greenhouse-Geisser	25,950	1,000	25,950	29,424	,000
	Huynh-Feldt	25,950	1,000	25,950	29,424	,000
	Límite-inferior	25,950	1,000	25,950	29,424	,000
Error(factor1)	Esfericidad asumida	46,741	53	,882		
	Greenhouse-Geisser	46,741	53,000	,882		
	Huynh-Feldt	46,741	53,000	,882		
	Límite-inferior	46,741	53,000	,882		

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error

	F	gl1	gl2	Significación
a39. Solución escribiy análisis textos	,041	1	53	,840
d39. Solución escribiy análisis de textos	,002	1	53	,964

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a.

Diseño: Intercept+grupo
Diseño intra sujetos: factor1

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	649,444	1	649,444	461,902	,000
grupo	12,535	1	12,535	8,915	,004
Error	74,519	53	1,406		

Anexo X: Acrónimos y Siglas

- ACAE: Asociación contra el acoso escolar
- ACBPS: Australian Covert Bullying Prevalence Study
- AMPAS: Asociaciones de padres y madres de alumnos
- ANAR: Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo.
- ANDAVE: Proyecto Andalucía antiviolenencia escolar
- APYMAS: Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos
- ARBAX: Against Racial Bullying and Xenophobia. Contra Acoso Racial y la Xenofobia.
- ARCO: Aprende A Resolver Conflictos (programa)
- ASPE: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation
- AVD: Atención Víctimas del Delito
- AVE: Acoso y Violencia Escolar
- BOA: Boletín Oficial de Aragón
- BOC: Boletín Oficial de Canarias
- BOC: Boletín Oficial de Cantabria
- BOCCE: Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Ceuta
- BOCM: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
- BOCYL: Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- BOIB: Boletín Oficial de Islas Baleares
- BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
- BOME: Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Melilla
- BON: Boletín Oficial de Navarra
- BOPA: Boletín Oficial del Principado de Asturias
- BOPV: Boletín Oficial del País Vasco
- BOR: Boletín Oficial de La Rioja
- BORM: Boletín Oficial de la Región de Murcia
- BUE: Boletín de la UE. Comisión Europea
- CAPs: Centros de apoyo al profesorado
- CATEDU. Centro aragonés de tecnología para la educación

CAVAS: Centro de asistencia a víctimas de agresiones sexuales y prevención del maltrato infantil

CDC: Centers for Disease Control and Prevention

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CEAPA: Confederación española de asociaciones de padres de alumnos

CEFIRE: Centros de formación e innovación y recursos de la Comunidad Valenciana.

CEPs: Centros del Profesorado

CESC: Programa creado por Carme Escudé y Jordi Collell de los equipos de asesoramiento psicopedagógico de Cataluña

CFIE: Centro de Formación e Innovación Educativa

CIE-FUHEM: Centro de innovación educativa.

CNIIE: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

COMBAS: Competencia social y ciudadana (Programa educativo ceutí).

CONVEX: Convivencia escolar y éxito educativo (en Castilla y León).

CPR. Centro de Profesores y Recursos

CREENA: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

CREI: Centro de Recursos Interculturales de Castilla y León

CRFP: Centro Regional de Formación de Profesores (Castilla La Mancha)

CUVE: Cuestionario de violencia escolar

CVC: Centro virtual Cervantes.

CVRIA: Tribunal de Justicia, Tribunal de Primera Instancia y Tribunal de la Función Pública de las Comunidades Europeas.

DEEWR: Report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations

DGAIA: Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia

DGAIA: Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia del Departamento de Enseñanza en Cataluña

DOCM: Diario Oficial de Castilla-La Mancha

DOCV: Diari Oficial de la Comunitat Valenciana

DOE: Diario Oficial de Extremadura

DOG: Diario Oficial de Galicia

DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya

DOUE : Diario Oficial de la UE

EAP: Equipos de asesoramiento psicopedagógico

ED: Department of Education

EDUCAREX: Portal educativo de convivencia de Extremadura.

EFQM: European Foundation for Quality Management. Modelo EFQM.

ELE: Enseñanza de Lengua Extranjera.

EPT: Educación para todos (Unesco)

ERC: Educación en Resolución de Conflictos

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

Eur-Lex: Portal del derecho de la UE

FADAE. Federación Autónoma de Estudiantes de Castilla y León

FAVIDE: Fundación para la Atención a las Víctimas del Delito (Comunidad Valenciana)

FEMP: Federación de municipios y provincias.

FEMP: Federación española de municipios y provincias

FETE-UGT: Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza de UGT (Unión General de Trabajadores).

FUHEM: Fundación Hogar del Empleado.

GREC. Grup de Recerca Educación Conflictes -Grupo de investigación de conflictos en educación-.

HHS: Department of Health and Human Services

HRSA: Health Resources and Services Administration

IAM: Instituto andaluz de la Mujer

IDEA: Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo.

IES: Instituto de Educación Secundaria

IESO: Instituto de Educación Secundaria Obligatoria

IESOCIO: Instituto de Educación Secundaria Ocio.

IJVS: International Journal of Violence and School

INAI: Instituto Navarro para la Igualdad

INECSE: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

IOVS: The International Observatory of Violence in School

MCCC: Programa Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa

MCCI: Mejora de la Competencia Comunicativa Intercultural

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

MECD: Ministerio Educación Cultura y Deportes

MEPSID: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de la IX Legislatura de España. Con competencias en educación, asuntos sociales y deporte. Suprimido en 2009 por reestructuración de departamentos.

NGJOV: Nuevos Grupos Juveniles Organizados y Violentos.

N-Lex: Portal común a la legislación nacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo

OCE: Observatorio de la Convivencia Escolar

OIVE: L'Observatoire International de la Violence à l'Ecole.
Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

OMS: Organización Mundial de la Salud

PAHS: Programa de asertividad y habilidades sociales

PAT: Plan de Acción Tutorial

PEG: Programa Escolar Global

PND: Personal No Docente

PREVI: Plan de Prevención de la violencia y Promoción de la convivencia (Comunidad Valenciana).

PROA: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo

PPROMECO: Programa para la mejora de la convivencia

RAE: Real Academia Española

REA: Asociación castellano leonesa para la defensa de la infancia y la juventud.

ROF: Reglamento de organización y funcionamiento

SAMHSA: Substance Abuse and Mental Health Services Administration

SAVE: Proyecto Sevilla anti-violencia escolar

SOPRODIS: Solución a problemas de disciplina (Comunidad Valenciana)

TALIS: Teaching and Learning Internacional Survey. Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje

TGD: Trastornos generalizados del desarrollo (Madrid).

TIC: Tecnologías de la información y comunicación.

UAC: Unidades de Atención Comunitaria

UAI: Unidades de Atención e Intervención.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

USCE: Unitat de suport a la convivència escolar. Unidad de apoyo a la convivencia escolar

VyVA: Programa Vida y valores en la Educación

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Mejora de la convivencia desde el clima escolar,	27
Imagen 2: Modelo de clima institucional y convivencia.	29
Imagen 3: La toma de decisiones participativa para la convivencia, innovación y calidad educativa.	31
Imagen 4: Toma de decisiones participativa: Proyecto y técnicas participativas.	33
Imagen 5: La participación: conceptos, condiciones y grados para la convivencia y calidad educativa.	36
Imagen 6: Contenidos de "Pedagogía de la Convivencia".	38
Imagen 7: Objetivos para la convivencia escolar.	41
Imagen 8: Elementos metodológicos de la convivencia.	45
Imagen 9: Convivencia escolar: espacio entre el discurso de aula y la actividad.	47
Imagen 10: ¿Qué es el conflicto? Fuente: Elaboración propia	60
Imagen 11: El conflicto: elementos visibles e invisibles.	76
Imagen 12: "Modelo propio" para la construcción de la convivencia.	77
Imagen 13: Actitudes y modelos ante el conflicto para construir la convivencia.	79
Imagen 14: Estilos y actitudes de enfrentar el conflicto.	80
Imagen 15: Medidas de apoyo para construir la convivencia escolar:	89
Imagen 16: Elementos técnicos y recursos de apoyo para construir la convivencia.	100
Imagen 17: Secuencia de planificación en el ámbito de la convivencia.	101
Imagen 18: Fases de intervención por programas.	105
Imagen 19: Tipos de programas de intervención sobre convivencia.	106
Imagen 20: Tipos de programas de convivencia según la finalidad.	107
Imagen 21: Tipos de programas de convivencia escolar según los destinatarios.	107
Imagen 22: Elementos del programa.	109
Imagen 23: Estudios, informes, guías y manuales para la mejora de la convivencia.	112
Imagen 24: Competencias como conjunto de saberes.	123
Imagen 25: Competencia comunicativa: interacción entre competencia.	124
Imagen 26: Competencia comunicativa.	126
Imagen 27: Conocimiento lingüístico de la competencia comunicativa.	127
Imagen 28: Competencia comunicativa.	129
Imagen 29: Las habilidades receptivas y lingüísticas en la comunicación.	140
Imagen 30: Tipos de comunicación oral.	150
Imagen 31: Tipos de textos orales.	151
Imagen 32: Estructura del Programa "MCCC".	169
Imagen 33: Escalera de Metacognición. Preguntas para la metacognición	181
Imagen 34: Actividad con frases en "estilos de enfrentar el conflicto"	187
Imagen 35: Propuesta de contenidos del Programa MCCC sobre convivencia y competencia comunicativa.	208
Imagen 36: Diseño de la investigación (I).	215
Imagen 37: Diseño de investigación (II).	216

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conductas contrarias y obstáculos a la convivencia escolar.....	57
Tabla 2 Aspectos a favor y en contra de la resolución pacífica de conflictos.....	71
Tabla 3 Diferencias que tienen en cuenta las características textuales, lingüísticas y gramaticales.....	141
Tabla 4. Diferencias contextuales entre comunicación oral y comunicación escrita	142
Tabla 5. Aspectos más significativos de la competencia lectora.....	147
Tabla 6 Ficha para evaluar la actividad.....	186
Tabla 7 Actividad: Conductas contrarias, obstáculos y situaciones del grupo de clase.....	189
Tabla 8 Actividad: Objetivos, criterios de evaluación y otros elementos de la evaluación. .	201
Tabla 9: Edad de la muestra.....	223
Tabla 10: Sexo de la muestra.....	224
Tabla 11: Estudios del padre.....	224
Tabla 12: Estudios de la madre.....	224
Tabla 13 Lugar de nacimiento de la muestra.....	225
Tabla 14 Variables según el campo de estudio.....	229
Tabla 15 Media en formas de maltrato.....	233
Tabla 16 Importancia y porcentajes de maltratar: insultar, poner mote.....	234
Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del maltrato como daño físico	234
Tabla 18 Contingencia el maltrato: hablar mal de alguien en relación con el sexo	235
Tabla 19 Variable de agrupación: sexo en formas de maltrato estadístico de contraste.....	236
Tabla 20 Frecuencia y porcentaje de maltrato: rechazar, aislar, no dejar participar	239
Tabla 21 Frecuencias y porcentajes del maltrato como daño físico	240
Tabla 22 Soledad en el recreo. No quieren estar conmigo	240
Tabla 23 ¿Cómo me encuentro en clase?	241
Tabla 24 ¿Cómo me encuentro en casa?	241
Tabla 25 Trato de los profesores	242
Tabla 26 "¿Qué soy víctima, agresor o espectador?" con "Cómo te llevas con tus compañeros?"	243
Tabla 27 "¿Qué soy víctima, agresor o espectador?"	244
Tabla 28 "¿Qué soy víctima o agresor?"	245
Tabla 29 "¿Qué soy víctima o agresor?"	246
Tabla 30 "¿Quién detiene la intimidación" (a17) y "¿Cuántas veces intimidado durante el curso escolar" (a10).....	256
Tabla 31 Si me intimidan, hablo con alguien de lo sucedido (a18).....	257
Tabla 32 Capacidad de intimidar por el agresor (a19).....	258
Tabla 33 Frecuencia y porcentajes de "¿Has intimidado o maltratado a alguien" (a20).....	258
Tabla 34 Número de veces en que el agresor ha participado en intimidaciones (a21).....	259
Tabla 35 Sentimiento como intimidador (a22).....	259
Tabla 36 Causas de la intimidación (según agresor).....	260
Tabla 37 Alguien me advierte como intimidador (a24).....	262
Tabla 38 . Si intimidas, ¿qué hacen tus compañeros? (a25).....	262
Tabla 39 Frecuencia de intimidaciones en clase y por trimestre (a26).....	263
Tabla 40 Opinión sobre compañeros que intimidan (a27).....	264
Tabla 41 Causas por las que intimidan los compañeros (a28).....	264
Tabla 42 Actuación ante intimidación de compañeros (a29).....	263
Tabla 43 ¿Habría que solucionar el problema de la intimidación?	266
Tabla 44 Solución para arreglar la intimidación.....	267
Tabla 45 Explicación de lo que pueden hacer los PROFESORES para arreglar intimidación.....	268
Tabla 46 Explicación de lo que pueden hacer las FAMILIAS para arreglar la intimidación.....	270

Tabla 47 Lo que podrían hacer los COMPAÑEROS para arreglar la intimidación (a31).	272
Tabla 48 Reacción ante la intimidación (a32).	273
Tabla 49 Ante la intimidación, ¿estás a favor de víctima o agresor? (a33)	275
Tabla 50 ¿Eres más víctima, agresor o espectador? (a34)	275
Tabla 51 Observaciones varias de la muestra sobre la intimidación.	276
Tabla 52 Antes y después: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras.	285
Tabla 53 Antes y después: ¿Cuántas veces te has sentido sólo o sola en el recreo?.....	286
Tabla 54 Antes y después: ¿Alguna vez has sentido miedo a venir a clase?.....	286
Tabla 55 Antes y después: ¿Cuántas veces en este curso te han intimidado o maltratado algunos compañeros o compañeras?.....	287
Tabla 56 Antes y después: ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero/a?.	286
Tabla 57 Ítems, descripción y finalidad de la variable 1: "Formas del maltrato"	373
Tabla 58 Ítems, descripción y finalidad de la variable 2:	375
Tabla 59 Ítems, descripción y finalidad de la variable 3: "Miedo".	376
Tabla 60 Ítems, descripción y finalidad de la variable 4: "Intimidación a la víctima"	378
Tabla 61 Ítems, descripción y finalidad de la variable 5: "Respuesta a la intimidación de la víctima"	380
Tabla 62 Ítems, descripción y finalidad de la variable 6: "Intimidación del agresor"	381
Tabla 63 Ítems, descripción y finalidad de la variable 7: "Respuesta a la intimidación del agresor".....	383
Tabla 64 Lugar de nacimiento de la muestra. Ítems, descripción y finalidad de la variable 8: "Espectador ante la intimidación".	385
Tabla 65 Ítems, descripción y finalidad de la variable 9: "Soluciones mediante competencia comunicativa"	386
Tabla 66 Ítem abierto, descripción y finalidad: "añadir algo sobre el tema".	388
Tabla 67 Formas de maltrato en relación con el sexo de la muestra	389
Tabla 68 Solución: escuchar o que te escuchen sobre intimidación (a36).....	392
Tabla 69 Solución: hablar o que te cuenten sobre intimidación (a37)	393
Tabla 70 Solución: Leer o analizar lecturas sobre intimidación (a38)	394
Tabla 71 Solución: escribir y analizar textos sobre intimidación (a39)	395
Tabla 72 Después: Estadísticos de grupo control y experimental d36 – d39	397
Tabla 73 Prueba de muestras independientes Grupo de Control d36 –d39.....	399
Tabla 74 Estadísticos de pruebas relacionadas (Grupo Control a-d).....	400
Tabla 75 Estadísticos de muestras relacionadas (Grupo Experimental)	401
Tabla 76 Prueba de muestras relacionadas (Grupo Experimental) a-d.	402

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Porcentaje del maltrato como daño	237
Gráfico 2 Porcentaje del maltrato "meterse con alguien"	238
Gráfico 3 Porcentaje de la frecuencia al "miedo a ir a clase"	247
Gráfico 4 Causas del miedo. Porcentaje de casos.	248
Gráfico 5 Porcentaje de veces intimidado.....	249
Gráfico 6 Desde cuándo he sido intimidado	250
Gráfico 7 Sentimientos cuando intimidan. Porcentajes.....	251
Gráfico 8 Causa de la intimidación. Porcentaje de casos.	252
Gráfico 9 Curso en el que están los intimidadores.	253
Gráfico 10 Quién intimida	254
Gráfico 11 Lugar donde se intimida.....	255
Gráfico 12 Escuchar o que te escuchen los compañeros /as	281
Gráfico 13 Hablar o que te cuenten cosas sobre las intimidaciones	282
Gráfico 14 Hacer lecturas y analizarlas	283
Gráfico 15 Escribir	284
Gráfico 16 "¿Qué soy víctima o agresor" con "compañerismo"	390
Gráfico 17 "¿Qué soy víctima o agresor" con "amistades"	391
Gráfico 18 Solución: escuchar o que te escuchen sobre intimidación	393
Gráfico 19 Solución: hablar o que te cuenten sobre intimidación	394
Gráfico 20 Solución: leer o analizar lecturas sobre intimidación	395
Gráfico 21 Solución: escribir y analizar textos sobre intimidación	396
Gráfico 22 Estadísticos de pruebas relacionadas	400
Gráfico 23 "¿Quién detiene la intimidación?" y "¿cuántas veces te han intimidado?"	402

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L.; CUCÓ, A.; IZQUIERDO, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- ABAJO, J.E. (2004). Infancia gitana y paya: Convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (18) 97-116.
- ABASCAL (1994). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- ABRAMOVAY, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 13-26.
- ACLAND, A. F. (1993). Cómo utilizar la dedicación para resolver conflictos en las organizaciones. Barcelona: Paidós.
- ADAM, J.M.(1985). ¿Quel types de text? *Le français dans le Monde*, 192, 39-43
- AGATSTON, P.W. and S. Limber. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*. 41: S59-S60.
- AGUADO, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: UNED
- AGUADO, M. T. (2006). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED
- AGUADO, T. y Cols. (2004). Proyecto INTER. Formación de Profesores en Educación Intercultural. Análisis de necesidades. Informe inédito. Comisión Europea.
- AGUILAR, T. (1998). Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención. Madrid: Narcea.
- AGUIRRE, A., y otros, (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.
- AKIBA, M. (2005). Nature and correlates of Ijime: Bullying in Japanese middle schools. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 216-236.
- ALANÓN, M.T. (1991). Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional. Madrid: Universidad Complutense.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M.M. y POVEDA, C. (2002). Cómo afrontar los problemas de conducta. *Cuadernos de Pedagogía*, (318) 23-26.
- ALDANA, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28 - 31.
- ALEJALDRE, R.; BLESÁ, J.A.; GIL, A.; ONTORIA, M.P.; PARICIO, P.; RODRIGO, I. (2003). Comunidad de aprendizaje. La escuela del futuro. *Organización y Gestión Educativa*, (5) 19-22.
- ALEMÁN, Á. (2005). *Actuaciones del servicio municipal de absentismo escolar: un modelo socio-educativo de prevención e intervención*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- ALMARCHA, A. y CRISTÓBAL, P. (2004). Exclusión social y educación. *Bordón*, 56 (1) 143-169.

- ALMAU, A. (2002). Una marroquí aficionada a fútbol. Compartir culturas y costumbres. *Cuadernos de Pedagogía*, (315) 65-69.
- ALMAZÁN, L. (2003). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (5) 135-152.
- ALMIRALL, J. I.; CHECA, P.; GRAU, A. (2001). La mediación como metodología de resolución de conflictos. *Aula de Innovación Educativa*. (103-104) 68-71.
- ALONQUEO, P., y DEL BARRIO, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. En A. Ross (Ed.) *A Europe of many cultures*, 113-122. Londres: CiCe.
- ALONSO, A. HENRÍQUEZ Ureña, P. (1971,24.^a). *Gramática castellana* (curso 1). Buenos Aires: Losada
- ALONSO, F.R. (2006). Contextos arquitectónicos del medio ambiente: De la arquitectura escolar a la del conocimiento. *Observatorio Medioambiental*, (9) 267-296.
- ALONSO, G y otros (1999). Guía de supervisión de las relaciones de convivencia y disciplina en los centros.
- ÁLVAREZ, A. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. En *Revista de Investigación Educativa*, v. 16. n. 2; 79 – 123.
- ÁLVAREZ, D.; ÁLVAREZ, L; NÚÑEZ J.C., (Coords.) (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar ARCO. Guía del Profesorado*. Madrid: Editorial CEPE.
- ÁLVAREZ, D.; ÁLVAREZ, L; NÚÑEZ J.C., (Coords.) (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar ARCO. Guía del Profesorado*. Madrid: Editorial CEPE.
- ÁLVAREZ, J. L. (1999). Predicción y comprensión de la implicación parental en vida escolar. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, (18) 9-24.
- ÁLVAREZ, L.; ÁLVAREZ, D.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4) 686-695.
- ÁLVAREZ, M. (2002). Una nueva dirección para una escuela pública de calidad. *Organización y Gestión Educativa*, (3) 5-8.
- ÁLVAREZ, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13 17-42.
- ÁLVAREZ, T. (2007). Enseñar y aprender a escribir. Textos expositivos en colaboración en educación Primaria. En P. PÉREZ y F. ZAYAS (eds.). *La competencia en comunicación lingüística*. (79-102) Madrid: Alianza Editorial.
- ALVARO PAGE, M. (1990). Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III). Madrid: MEC-CIDE.

- ALZATE, R. (2000). *Resolución del conflicto: programa para Bachillerato y Educación Secundaria*. Tomos I y II. Mensajero.
- AMAN-BACK, S. and K. Bjorkqvist. (2007). Relationship between home and school adjustment: children's experiences at ages 10 and 14. *Perceptual and Motor Skills*, 104: 965-974.
- AMMERMULLER, A. (2005). "Educational Opportunities and the Role of Institutions", ZEW Discussion Paper 05-44. Mannheim: Centre for European Economic Research.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2011). *Derechos Humanos a la intemperie. La vivienda y la salud en España*. España: Sección Española de Amnistía Internacional.
- AMORÓS, P.; CAMPO, J. DEL (Coord.). (2000). *Programa de Prevenció i Abordatge de les Situacions de Conflictu Juvenil*. Palma de Mallorca: Consejería de Trabajo y Bienestar Social. Gobierno de las islas Baleares.
- ANDALUCÍA ACOGE. (1996). *El acercamiento al otro. La formación de mediadores interculturales*. Dirección General de Acción e Inserción Social. Consejería de Asuntos Sociales. Sevilla: Junta de Andalucía.
- ANDERSON, A. y T.L. Lynch. (1988). *Listening*. Oxford. Oxford University Press.
- ANDRÉS, S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumento de mejora de la convivencia en la escuela: Evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación (I.F.I.I.E.)
- ANDRÉS, S., y BARRIOS, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En Benítez, J. L. y Justicia, F. (Coords.): Monográfico: Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar, *Revista de Investigación Psicoeducativa*, (4) 2, 160-174.
- ANDRÉS, S.; GAYMARD, S.; MARTÍN, E. (2005). Evaluación de la competencia social en el contexto escolar: la experiencia de un programa de ayuda entre iguales en adolescentes de secundaria. En DEL BARRIO, J. A. y FAJARDO, I. (Comps.): *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. Santander: INFAD. Psicoex.
- ANDRÉS, S.; MARTÍN, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En FERNÁNDEZ VILLOSLADA, E. y FUNES, S.: *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- ANDRÉS, T. (2005). Hacia una escuela europea de la convivencia. *Organización y Gestión Educativa*, (6) 9-13.
- ANGULO, J.C., y ORTEGA, R. "El patio del recreo: escenario de convivencia entre escolares de primaria", en ORTEGA, R.; DEL REY, R. (Coord.) (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ANQUITA, R. y CLAVO, C.I. (2006). Algunos elementos sobre el funcionamiento de la violencia de género en las aulas. *Kikirikí! Cooperación Educativa*, 19 (81) 44-49.
- ANSÓ, R. (2007). *Tejiendo la interculturalidad. Actividades creativas para el aula*. Madrid: Catarata.

- ANTON LÓPEZ, J. (1995). *¿Quién hizo más contra la violencia?* Fundación del Fútbol Profesional.
- ANTON LÓPEZ, J. (1995). *El Programa de Contactos Ciudadanos de la Policía Española*. Comisaría General de Seguridad Ciudadana.
- ANTON LÓPEZ, J. (1995). *Niños y jóvenes criminales. Prevención*. Instituto de Estudios Penales, Marqués de Beccaría.
- ANTON LÓPEZ, J. (1996). *Informe sobre alarma social en las tramas urbanas. Comisaría General de Seguridad Ciudadana*, Ministerio de Justicia e Interior.
- ANTON, M. (2010). "Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos". *Revista de Educación Inclusiva*, 3,1. Pp. 51-56.
- ANTONS, K., (1978): *Práctica de Dinámica de Grupos*. Barcelona: Herder.
- ARCAS, M. y SEGURA, M. (2006, 3ª Ed). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- ARCAS, M. y SEGURA, M. (2007, 5ª Ed). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.
- ARCONADA, M.A. (2002). Las nuevas tecnologías y el enfoque comunicativo del área de lengua: ¿consumismo tecnológico o renovación curricular?, en Vez, J.M. (dir), *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 159-180.
- ARCONADA, M.A. y LOMAS, C. (2003). "La construcción de identidades masculinas en el lenguaje y la publicidad" en Lomas, C. (Coord.) *¿Todos los hombres son iguales?*. Barcelona: Paidós educador.
- ARMAS, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid. Wolters Kluwer.
- ARMENGOL, M. (2000). Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. Consideraciones en torno a la elaboración de materiales didácticos para ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (23) 103-112.
- ARNAL, J.; DEL RINCON, D.; y LATORRE, A.; (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARON, A y MILICIC, N (1999). *Clima social, escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- ARRIBAS, J.M. y TORREGO, J.C. (2008). *Cómo elaborar y desarrollar el Plan de Convivencia*. En Torrego, J.C. *El Plan de Convivencia*. Madrid: Alianza.
- ARROYO, R. (2000a). Factores asociados a la diglosia. El caso de Melilla. En SALVADOR, F.; PEÑAFIEL, F.; MUÑOZ, M.; FERNÁNDEZ, J.A. (2000a): *La intervención logopédica*. 195-202. Granada: Grupo editorial universitario.
- ARROYO, R. (2000b). *Diseño y desarrollo del currículo intercultural. Los valores islámicos-occidentales*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- ARRUTI, A. M. (1985): *Tecnología y cambio social. Medios Audiovisuales*, 145, 18-20

- ASENSI Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias Pedagógicas*, (7) 117-135.
- ASENSI, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, (8) 89-98.
- AUBA, J. y LECLERC, J.M. (1985). Les enseignements dans les sociétés modernes: une même interrogation, Documentation française, Paris.
- AUGSBURGER, D.W. (1992). Conflict mediation across cultures. Pathways and patterns. Louisville, Kentucky. Westminster/John Knox Press.
- AUSTIN, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- AUTORES VARIOS. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- AUTORES VARIOS. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- AVELLANOSA C.I., y AVELLANOSA, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, (62) 59-64.
- AVILÉS, J. M. (1999). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Autor.
- AVILÉS, J. M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionarios CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- AVILÉS, J. M. (2003). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: STEE-EILAS
- AVILÉS, J. M. y MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21 (1) 27-41.
- AVILÉS, J. M., y ELICES, J. A. (2007). *INSEBULL Instrumentos para la Evaluación del Bullying*. Madrid: Editorial CEPE.
- AVILÉS, J.M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Universidad de Valladolid (tesis doctoral no publicada).
- AYERBE, P. (2002). Entender y mejorar la convivencia en los centros. *Organización y Gestión Educativa*, (6) 10-13.
- AYERBE, P., DEARBIEUX, E., MAJÓ, J., HAUG, G., BRASLAWSKY, C., & GARAGORRI, X. (2002). Retos educativos de la próxima década en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, (6) 20-25.
- AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA. (2005). *Guía práctica para la intervención sobre absentismo escolar en menores de 12 a 16 años: protocolo europeo*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID Y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (2003). El Servicio de Mediación Social Intercultural 1997-2002. Una experiencia de

- mediación comunitaria en el ámbito de las migraciones. Imprenta Municipal del Ayuntamiento de Madrid: En Prensa.
- AZNAR, I.; FERNÁNDEZ, F.D. (2004). Educar en la convivencia escolar dentro de las aulas de educación primaria: Análisis de la realidad en la provincia de Córdoba (España). *Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)*, (200) 441-451.
- BACHARACH, S. y MUNDELL, B. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of action. *Educational Administration Quarterly* Vol. 29, N° 4, pp. 423-452.
- BACHMAN, L. (2000). Habilidad lingüística comunicativa. En M Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- BACHMAN, L.F. y PALMER, S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press
- BADÍA, J. et. al. (1988). *Llengua 1r. BUP*. Barcelona: Teide.
- BADIA, M.M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: Una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, 11 (2) 65-78.
- BAILEY, K., Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The self as source*. Boston: MA. Heinle.
- BAILEY, T. (1986). "Recent trends in management training for headteachers: a European perspective", en HOYLE Y MCMAHON (Edo.) *The management of schools*, Kogan Page, Londres.
- BALLESTER, F. y ARNAIZ, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41) 39-58.
- BANKS, J. (1992). Guidelines for Multicultural Education. *Educational leadership*, (50) 3, 220-250.
- BANTON, M. (1992). Assimilation. *Dictionary of race and ethnic relations routledge*, 2-27, Londres y Nueva York: E.E. Cashmore.
- BARÁIBAR, J.M. (2005). *Inmigración familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.
- BARBIER, J. M. (1998). *Savoirs theoriques savoirs d´action*. París: PUF.
- BARON, R.A. (1991). Positive effects of conflict: Acognitive perspective. *Employee responsibilities and rights journal* (4) 25-36.
- BARQUÍN, A. y PLAZA, N. (2005). La luciérnaga que era... ¿diferente? un aula "multicultural" en Guipúzcoa: Convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras. *Revista de Educación (Madrid)* (338) 377-406.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (2006). *Violencia género y cambios sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Editorial Algibe.

- BARRANCO BARROSO, R. y DÍAZ GARCIA, M. (2012). Educadores sociales en la Escuela: Límites y virtualidades. En G. Molina, J. (Coord.). *Pensar, mirar y exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud*. Valencia: Nau Llibres.
- BARRI VITERO, F. (2006). SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Colección Educación al día. Madrid: Praxis.
- BARRI VITERO, F. (2006). SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Colección Educación al día. Madrid: Praxis.
- BARRIENTOS, J. (2010). *Resolución de conflictos desde la filosofía aplicada y desde la mediación. Manual formativo*. Madrid: Editorial visión libros.
- BARRIO, C.D. y MARTÍN, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: Introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1) 5-8.
- BARRIO, C.D.; BARRIOS, Á.; MEULEN, K.; GUTIÉRREZ, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, (62) 65-79.
- BARRIO, C.D.; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A.; BARRIOS, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1) 9-24.
- BARRIO, C.D.; 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.
- BATLLOR, C. (2003). El aula de incorporación tardía en el IES de Palamós, una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula* (126), 62-66.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BEATO FERNÁNDEZ, L. (2008). *Un acercamiento al concepto de conflicto: tipos de conflictos*. Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas.
- BEAUGRANDE, R.A.(1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Logman
- BECK, L. y MURPHY, J. (1993). *Understanding the Principalship, Metaphorical themes 1920s-1990s*, Teachers College, Columbia University, New York.
- BENBENISHTY, R. y Astor, R.A. (2008). School Violence in an International Context. A Call for Global Collaboration in Research and Prevention. *International Journal of Violence and School*, 7, 59-80.
- BENÍTEZ, J.L.; TOMÁS DE ALMEIDA, A.; JUSTICIA, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: Una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1) 27-40.
- BENITO, Á.; y CRUZ, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*: Madrid: Narcea.
- BENJAMIN, R.D (1990). The Phycis of Mediation: Reflections of Scientific Theory in Professional Mediation Practice. *Mediation Quarterly*, 8 (2), 91-113.

- BENJAMIN, R.D (1995): The constructive uses of deception: skills, strategies, and techniques of the folkloric trickster figure and their application by mediators. *Mediation Quarterly*, (13) 1. San Francisco: Jossey-Bass, 3-18.
- BERCOVITCH, J y ELGSTRÖM, O. (2001): Culture and international mediation: Exploring theoretical and empirical linkages. *International Negotiation Journal*, (6) 3-23.
- BERCOVITCH, J. (1991). Internacional mediaron and dispueste settlemente: evaluating the conditions for successful mediations. *Negotiation Journal*, (7), 17-30.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M.(1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- BERGERET, M., (1985). Tradición Pedagógica Marista. *Pantalla Escolar*, (24). Madrid: Edelvives.
- BERICAT, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- BERMÚDEZ, K; PRATS, G.; URIBE, E. (2000). *La mediación intercultural, un puente para el diálogo*. Barcelona: Desemvolupament Comunitari.
- BERNAL, C.A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- BESAG, V. (1991). *Bullies and victims in schools*. London: Open University Press.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- BESALÚ, X. (Coord.) (2007). Educar en sociedades pluriculturales. *Cuadernos de pedagogía*. (BBP). Barcelona: Wolters Kluwer.
- BESSON, M.J., BRONCKART, J.P. y CANELAS, S. (1990) *Pratique de la langue*, núm 7. Ginebra: Département de l'Instruction Publique.
- BHAT, C.S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 18(1): 53-66.
- BINABURO, J. A. y MUÑOZ, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- BINABURO, J.A. (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Habilidades sociales y convivencia escolar en un entorno de diversidad cultural... Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S. XXI.
- BINABURO, J.A. y MUÑOZ, B. (2007). *Educar desde el conflicto*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- BINEBINE, M. (1999). *La patera*. Marie-Paule Sarazin (trad.) Madrid: Akal.
- BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21,1, 7-43

- BISQUERRA, R. (Ed.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007): Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- BLACKMAN, S. (1995). *Positions and Oppositions: Style, Sexuality and Schooling*. Aldershot: Avebury Press.
- BLANCHARD, M. y MUZAS, M.D. (1999, 2ª Ed.). *Plan de Acción Tutorial en Secundaria. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea.
- BLANCHARD, M. y MUZAS, M.D. (2007, 2ª Ed.). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea.
- BLANCO, M. C. (1991). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- BLANCO, N.; MARTÍNEZ, J.B.; PORLÁN, R. (2002). La LOGSE y la (contra) reforma anunciada. Foro de debate sobre la calidad de la enseñanza en el sistema educativo español. *Kikirikí...I. Cooperación Educativa*, (64) 5-12.
- BLANDÓN, M.; MOLINA, V.A.; VERGARA, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 109-125.
- BLAYA, C. (2002). Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, (4) 12-20.
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; DEL REY, R.; ORTEGA, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un Estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339.
- BOLAÑOS, I. (2000). La construcción de un espacio cooperativo en mediación familiar. *Apuntes de Psicología*, vol. 18, (2 y 3).
- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- BOLÍVAR, A. (2004). Valores en la educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, (136) 48-50.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- BONAFÉ, Á M.; MOLINA, D.; MONANER, C. (2003). Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (17) 111-132.
- BONAFÉ-SCHMITT, I.P. (2002). La mediación escolar: l'aprenentatge d'un ritual de gestió dels conflictes. *Perspectiva Escolar*, (262) 2-10.
- BOND, L., et al. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*. 40: 357. e359 –357.e318.
- BONO, E. DE (1990). *Conflictos: cómo resolverlos de la mejor manera*. Barcelona: Plaza y Janes.
- BOQUÉ, C. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*. Barcelona: CEAC.

- BOQUÉ, C. (2005). Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo. Barcelona: CEAC.
- BOQUÉ, M. C. (2002). Los avances de la mediación escolar. *Aula de Innovación Educativa*, (115) 45-47.
- BOQUÉ, M.C. (2002). Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- BOQUÉ, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- BOQUÉ, M.E. (2002). Guía de la mediación escolar. Programa comprensiu d'activitats, etapes primària i secundària. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BOQUÉ, M.E. y otros (2002). Mediar és educar. *Perspectiva Escolar*, (262) 27-34.
- BORDÓN, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/ L2: Bases y procedimientos. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- BOSCOLO, P. (1988). Scrittura e processi cognitivi: alcuni riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa. *Orientamenti Pedagogici*, 35 (4), 674-684
- BOSQUED, M. (2005): *Mobbing. Cómo prevenir y superar el acoso psicológico*. Barcelona: Paidós
- BOTELLA, J. y SÁNCHEZ, J. (2015): *Meta-análisis en Ciencias de la Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BOTTINI M.; LIDIA C.; CARPIO, A. (2003). La espiral de la violencia estudiantil como consecuencia de la cultura escolar y social. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2) 130-133.
- BOURCET, S. y GRAVILLON, I. (2006). *Mi hijo ha sido agredido*. De Vecchi, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. y PASERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOWERS, T. (1995). Teacher stress and asseriveness as coping mechanism. *British journal of the sociology of Education*, 4, 447-466.
- BOWLER, T. (2005). *El buscador de estrellas*. Madrid: Ediciones SM.
- BRANDONI, F. (Comp.) (1999). Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós.
- BRANDONI, F., (2005). Apuntes sobre los conflictos y la mediación. *La trama de papel*. En AUTORES VARIOS. *Proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal*. Buenos Aires: Galerna.
- BREZMES, M.; CASTÁN, G. (2002). Trabajo interdisciplinar en la biblioteca: A la búsqueda de un "espacio de la posibilidad". *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, (130) 22-30.

- BRIZ, E. (2003). El enfoque comunicativo. En A. Mendoza (ed). *Didáctica de la Lengua y Literatura* (pp.80-117). Madrid: Pearson Education.
- BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003). Plurilingüismo en Madrid: Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria. Madrid: CIDE.
- BRONCKART, J.P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (ed.) y otros (ed.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. (pp. 95-119). Barcelona: Graó.
- BROTHERTON, D.; BARRIOS, L. (2003). *The Almighty Latin King and Queen Nation*. Nueva York: Columbia University Press.
- BROWN, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. Londres: Tavistock.
- BRUNER, J. (1983). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid : Alianza Editorial.
- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BURGUET, M. (1998). La resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (8) 36-48.
- BUSH, R.A.B (1992). *The Dilemmas of Mediation Practice: A Study if Ethical Dilemmas and Policy Implications*. Washington D.C: National Institute for Dispute Resolution.
- BUSH, R.A.B; FOLGER, J.P (1996). *La promesa de mediación*. Barcelona: Ediciones Granica.
- BUSS, A. H. y PERRY, M.(1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 343-349.
- BUTTS, T.; MUNDUATE, L.; MEDINA, F.J. (2005). Intervenciones de mediación. En L. Munduate y F. J. Medina (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- BUZÁN, T. (2003). *El poder de la inteligencia creativa*. Barcelona: Urano.
- CABALLERO, A. (2000). Transformar los conflictos: Una apuesta. *Tarbiya*, (25) 95-106.
- CABALLERO, A. (2002). Educación para la paz y la convivencia: Implicaciones para la gestión de conflictos escolares. *C&E. Cultura y Educación*, 14 (4) 403-411.
- CABRERA, F., DONOSO, T. Y MARÍN, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Learte.
- CADAVID, F. (Coord.) (1996). *Pedagogía de la Tolerancia. Manual del Facilitador*. Medellín.
- CADENAS, B. (1998). Algunas reflexiones en torno a la expresión escrita. En L.A. Cuenca y otros. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. (pp. 67-86).Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CALCATERRA, R.A. (2002). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa, S. A.

- CALLEJO, J. (2003). El control de la espiral agresividad-violencia en el centro escolar. *Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)*, (194) 135-156.
- CALMAESTRA, J. (2011). Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- CALMAESTRA, J. y Maldonado, A. (2013). The State of Art of Cyberbullying in Spain: A systematic review. Paper presentado al The Stockholm Criminology Symposium 2013, Estocolmo, Suecia.
- CALSAMIGLIA, (1994). Singularidades de la elaboración textual: Aspectos de la enunciación escrita. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- CALVO, Á. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- CALVO, M.J. (2001). La inteligencia emocional asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, (77) 141-162.
- CALVO, P. y MARRERO, G. (2004). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Análisis de los resultados de un programa de mejora. *El Guiniguada*, (13) 13-27.
- CALVO, P.; MARREO, G.; GARCÍA, A. (2004). La mediación: Técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología*, (7) 35-48.
- CALVO, T. (1987). Minorías étnicas y sociedad dominante. En *Segundas Jornadas de Estudios Sociales*. Madrid: Asociación Secretariado Nacional Gitano.
- CALVO, T. (Ed.), (2006). *Hispanos en Estados Unidos, inmigrantes en España. ¿Amenaza o nueva civilización?*. Madrid: Catarata.
- CAMPO, A., Fernández, A. y Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- CAMPO, A.; FERNÁNDEZ, A.; GRISALEÑA, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 47-71.
- CAMPOY, T.J.; PANTOJA, A.; DELGADO, L. (2003). La transición de inmigrantes con hijos en edad escolar. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, (3) 355-371.
- CAMPS, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En Ramos García, J. (Coord.) y Otros. *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MCEP. 86-103.
- CAMPS, A. y RUIZ BIKANDI, U. (2011). El objeto de la didáctica de la Lengua y Literatura. En U. Ruiz Bikandi (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y Literatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ M. (1996). Las estrategias de enseñanza aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I Solé (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp 321-342). Madrid: Alianza.

- CANADELL, A. y VICENS, J. (2001). Educar en comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (307) 14-19.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative language approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language communication*. New York: Longman.
- CANALE, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Ed.), *Competencia Comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CANALE, M. y Swain, M (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 54-62.
- CANALE, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* (1), 1-47.
- CANDELA, A. (1991). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Barcelona: Paidós Educador.
- CANGAS, A.J.; GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ-FUENTES, M. C.; PADILLA, D.; MIRAS, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19 (1) 114-119.
- CANTO, A.C. del (2003). Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad. En Reyzábal, M.V. (dir.), Hilario, P. y Otros (Coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, p. 97-109.
- CAPRARA; G.V. y PASTORELLI, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- CARAZO, J. (2002). *El mal de Gutenberg*. Madrid: Ediciones SM.
- CARAZO, J. (2003). *El círculo africano*. Madrid: Ediciones SM.
- CARBONELL I PARÍS, F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, (315), julio – agosto.
- CARBONELL, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e Interculturalidad en la Escuela*. Madrid: M. F. Los libros de la Catarata.
- 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.
- CARDONA, J. (1994): (Coord.) *Metodología innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- CARDONA, J. (Dir.), (2006). *El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa*. Madrid: Universitas, S.A.

- CARDONA, M^a C., (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CARITAS. Equipo de apoyo del programa de inmigrantes. (1996). Hacia la convivencia intercultural. Introducción a la formación del voluntariado de programas de inmigrantes. En *Cuadernos de Formación*. Madrid: Caritas Española.
- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.
- CARNEVALE, P. J (1986). Estrategia Choise in Mediaron. *Negotiation Journal*, (2), 41-56-
- CARNEVALE, P. J y COLON, D. (1998). Time pressure and strategic choice in mediation. *Organizational behaviour and Human Decision Processes*, (42), 111-133.
- CARNEVALE, P. J. y LEUNG, K. (2001). Cultural dimensions of negotiation. En M. A Hogg y R. S Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology*, (3) *group processes*, 482-496. Oxford. UK: Blackwell Publishers.
- CARRACEDO, M. y PI NAVARRO, V. (2000). El instrumento mental como organizador de los trastornos en los comportamientos motores y de los hábitos del lenguaje: Caso práctico. *Informació Psicològica*, (74) 80-83.
- CARRANZA, M. A. (2000). Estudio piloto del maltrato entre iguales en tres centros de educación secundaria de la Ciudad de México en la Delegación Iztapalapa. Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología. 323.
- CARRASCO, J. B., y CALDERERO J. F., (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- CARRASCOSA, M^a J. y otros. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Escuela Española. Madrid.
- CARRETERO, A. (Coord.) (2008). *Vivir Convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- CARRETERO, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- CARRIÓN, M.J. (2006): *Didáctica de la comunicación oral: la comprensión auditiva de la enseñanza y el aprendizaje de E/EL*. Calanda: Consejería de Educación, Embajada de Francia.
- CARRO, J. (1994). *Psicoestadística descriptiva*. Salamanca: Amarú.
- CASALDERREY, F. (1998). *¿Sobrevives?*. Vigo: Grupo Anaya.
- CASAMAYOR, G. (Comp.) (1998). *La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Gras.
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASCÓN, F. (2000a). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, (287) 72-76.
- CASCÓN, F. (Coord.). (2000b). *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cisspraxis.

- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (1997). *Describir el escribir.: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor.
- CASSANY, D. (2004). La expresión escrita. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL. 917-942.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas sobre lectura crítica*. Barcelona: Paidós
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Paidós
- CASTELLÁ J.M. & M. VILÁ. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En M. Vilá (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. El discurso oral formal, (pp.25-36). España: Grao.
- CASTELLANO, E. (2002). Prevención de la violencia en los centros escolares: El mediador escolar como recurso. *Aula de Innovación Educativa*, (115) 56-59.
- CASTIGLIONE, M. (1997). *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*. Milán: Franco Angeli.
- CASTILLO I CARBONELL (Coord.). (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en Secundaria. Recursos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- CASTILLO, H. D., y GARCÍA, A.B. (2004). La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar. *Kikirikí..!. Cooperación Educativa*, (74) 39-42.
- CAVA, J.J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CAVA, M. J.; MUSITU, G.; MURGUI, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3) 367-373.
- CAVA, M.J. (2003). Violencia y convivencia en aulas de secundaria: El programa "convivir". *Encuentros en Psicología Social*, 1(4) 315-320.
- CC.OO. (2003). *Proyecto Redes. Aprender Conviviendo. Redes de Centros que aprenden*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- CEA D'ANCONA, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- CEBALLOS, F. (2007). *Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones

- CEBALLOS, F. (2007). *Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAI, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. HEGOA-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional. Bilbao.
- CENOZ, J. (2002). "El concepto de competencia comunicativa" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449- 465.
- CENTRO DE ESTUDIOS DEL CAMBIO SOCIAL. (2006). *Informe España 2006. Una interpretación de su realidad social (13)*. Madrid: Fundación Encuentro.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (España). (2004): *El absentismo escolar como reto para la calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- CEPEDA, J.M. (2005). Metodología de la enseñanza basada en competencias. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, (4).
- CERBINO, M. (2004). *Pandillas juveniles. Cultura y conflicto de la calle*. Quito: El Conejo & Abya-Yala.
- CERBINO, M. (2006). *Jóvenes en la calle*. Barcelona: Anthropos.
- CERBINO, M. (Ed.). (2005). *Violencia en los medios de comunicación, generación noticiosa y percepción ciudadana*. Quito: FLACSO.
- CEREZO R. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, F. (2000). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, F. (2001). *Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años*. *Anales de Psicología*, 17 (1) 37-43.
- CESTERO, A. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid.: Arco/Libros.
- CESTERO, A. (2000). Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela*, 47, 79-88.
- CHAMIZO DE LA RUBIA, J. (2002). Integración educativa de las minorías culturales. *Revista Española de Educación Comparada*, (8) 15-30.
- CHERVEL M y LE GALL M. (1991) *Manual de Evaluación Económica de Proyectos*. Aguilar: Bogotá.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA), MIT Press. Versión española: Aspectos de la Teoría de la Sintaxis, Barcelona, (1999): Gedisa
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge (MA), MIT Press

- CHOMSKY, N. (1998). *A Naturalistic Approach to Mind and Language*. Cambridge (MA), MIT Press. Versión española: Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje, Barcelona, (1999). Prensa Ibérica.
- CHRISTENSEN, L.B. (2006). *Experimental methodology* (10ª Ed.). Boston, M.A., EEUU: Allyn & Bacon
- CID, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 22 (1) 113-144.
- CIDE (1995). Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación. MEC.
- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1986). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- CLEMENTE M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- COBB, S. (1993). Empowerment and Mediation: A Narrative Perspective. *Negotiation Journal*, 9 (3), 245-261.
- COBO, R. (Ed.), (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Catarata.
- COBO, R. (Ed.). (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- COBO, R. (Ed.). (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- COHEN, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: Una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30) 105-124.
- COHEN, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2ª ed. Nueva York: Academic Press.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHER, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*, 5th Ed. Londres: Routledge.
- COLECTIVO AMANI. (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- COLECTIVO AMANI. (2006). *Unidad didáctica. De viaje con Mayra*. Madrid: Iepala.
- COLECTIVO IOE, (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO IOÉ, (2002). *Inmigración y género en la escuela española*. Madrid: CMDE.
- COLECTIVO IOÉ, (2003). *La Escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
- COLEGIO CHAMPAGNAT SALAMANCA, (2011). *Proyecto educativo. Normativa colegial. La convivencia en el centro*. Madrid: Edelvives.

- COLL, C. (2001): Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En C., Coll, J., PALACIOS y A. MARCHESI (Eds.) *Desarrollo psicológico y Educación*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. (2007): Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLOM, A. (Coord.) y otros, (1997). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación
- COLOMA, A.M.; JIMÉNES, M.A. y SÁEZ, A.M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.
- COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula de Innovación educativa*, 14, 23-28.
- COLOMER, T., Ribas, T. y Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula*, 14, p. 23-28.
- COMELLAS, M.J. (Coord.). (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: Praxis.
- COMELLAS, M.J.; CALLABET. J. (Coord.). (2005). Comportamiento en las aulas de Enseñanza Secundaria. Análisis de factores relevantes: psicológicos, pedagógicos y familiares. *El adolescente hoy*. Zaragoza: Certeza, 135-153.
- COMISION EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y formación 2010. Dirección General de Educación y Cultura.
- CONDEMARÍN, M. y MEDIANA, A. (2002) *Taller de lenguaje-2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16años)*. Madrid: CEPE
- CONDEMARÍN, M. y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje-2. Un Programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16 años)*. Madrid: CEPE.
- CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS, (2000). La escolarización de los hijos de inmigrantes en España. *Cuadernos de Información* (33). Madrid: CC.OO. Fundación 1º de Mayo.
- CONNERS-BURROW, N.A., et al. (2009). Adults matter: protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46(7): 593-604.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía Apud.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. (2006). Informe sobre la convivencia en los centros educativos. Granada: Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía Apud.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. (1978).

- CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1995). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia Ediciones.
- COSTA I CANALS, M. (2000). *Psicomotricidad, mediación corporal y comunicación para la no-exclusión. El riesgo social y los conflictos conductuales en la escuela primaria*. *Psicomotricidad*, 2 (65) 11-17.
- COWIE, H. (1998). *La ayuda entre iguales*. *Cuadernos de Pedagogía*, (270) 56-59.
- COWIE, H. y MYERS, C. (2005). *Promoción de la no violencia en las escuelas del Reino Unido*. Conferencia impartida en el Seminario de Formación del Profesorado organizado por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. Londres: Sage Publications.
- CRARY, E. (1998). *Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.
- CRESWELL, J.W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRIADO DEL POZO, M. J., y GONZÁLEZ, J. (2002). *Violencia escolar; agresividad y violencia entre iguales*. *Revista de Ciencias de la Educación*. (Madrid), (192) 421 439.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- CROSS, D., et al. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)*: Western Australia.
- CRUZ, B., (2005). *La mediación en la Ley orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores: conciliación y reparación del daño*. En *Revista Electrónica de Derecho Penal y Criminología*. Nº 7-14.
- CUEVAS, F.J. (2006). *Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela*. Comunicación II jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada.
- CUEVAS, M.; DIAZ, F.; FUENTES, A. (2000). *Alumnos diversos: ¿minorías o mayorías?*. En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo II, 115.
- DANA, D., (2001). *Adiós a los conflictos*. McGraw-Hill. Madrid.
- DARLING, L (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAVIAUD, P. (2002). *Una escuela pacífica en un medio sensible*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 191-207.
- DE ALMEIDA, M., (2001). *Protocolo. Mediación: Formación y algunos aspectos claves*. México: Porrúa.
- DE ANTON, J. (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Madrid: Editorial CCS

- DE ARARTEKO. (2006). *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros de Secundaria de la CAPV*. Informe extraordinario elaborado por MARTÍN, E.; LUKAS, J. F.; SANTIAGO, K.; MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M.). Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- DE ARMAS, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, (32) 125-136.
- DE DIEGO, R. y GUILLÉN, C. (2006). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- DE DREU, C.K y VAN DE VLIERT, E. (Eds.) (1997). *Using conflict in organizations*. Londres: Sage.
- DE LA FUENTE, J., PERALTA, F.J. y SANCHEZ, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 9, 171-200.
- DE LUCAS, F.J. (2001). *La voluntad prohibida: la estética fundamento de la eticidad*. Madrid: Ediciones Laberinto.
- DE VICENTE, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Grau.
- DE VLIERT, E. V. y DE DREU, C.K. (2005). El conflicto en las organizaciones. La optimización del rendimiento mediante la estimación del conflicto. En L. Munduate y F. J. Medina (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- DE VREEDE, E. (1990). What are we talking about? Plural education and Teacher education. *European Journal of Teacher Education*, (13) 129- 140.
- DECKERS, J. (1991). *Internationalization of teacher Education and Training*, Paper presented at the 16th Annual Conference of the ATEE.
- DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006). Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. En MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; PÉREZ, E. M.; DÍAZ, T. Madrid: *Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO, (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen I y II*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEL ARCO, I. (2000). La interculturalidad, un valor a la baja en el nuevo milenio. Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Tomo II. 111 - 112.

- DEL BARRIO, C. y MARTÍN, E. (Coords.) (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, (26)1.
- DEL BARRIO, C., MORENO, C. y LÓPEZ, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78.
- DEL BARRIO, C.; GUTIÉRREZ, H.; BARRIOS, A.; VAN DER MEULEN, K.; y GRANIZO, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 7 (25) 75-100.
- 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.
- DEL BARRIO, C.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A. (2002). Otro tipo de maltrato: El abuso de poder entre los escolares. *Bienestar y protección infantil*, 1 (3), 37-70.
- DEL PICCHIA DE ARAUJO, C., y NOGUEIRA, R. M. (2005). A prática de violência entre pares: O bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37) 93-102.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*. (326) 297-310.
- 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*, (41) 59-71.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2003). "Secondary pupil's perceptions about the school discipline" en simposio realizado en la 10ª Biennial Conference (Earli), 26-30 agosto 2003. Padua: Italia.
- DELGADO, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.
- DELORS, J y otros (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DELORS, J., (1996). INFORME UNESCO. *La Educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI; presidida por Jacques*. Madrid: Santillana /Ediciones. UNESCO

- DELPINO, M.A.(2011). *Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e historia de la educación. Universidad de Salamanca.
- DELVAL, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En RODRIGO, M. I; ARNA Y, J. (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 15.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DESENVOLUPAMENT COMUNITARI, y ANDALUCÍA ACOGE. (2002). *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Sevilla: Editorial Popular.
- DEUTSCH, M (1985). *The Resolution of Conflict*. New Haven: Yale University Press.
- DÍAZ DEL CORRAL, E. (1987). Historia del pensamiento pacifista y no violento contemporáneo. Barcelona: Hogar del Libro.
- DÍAZ, J. A. (2001). La acción tutorial en la organización escolar ante las conductas violentas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5) 383-390.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 55-78.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10 (2) 81-100.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4) 549-558.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005): Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37) 17-47.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Alhambra.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73) 38-57.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ, R.; MARTIN; J. (2010). *Estudio estatal sobre la Convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio De Educación. Observatorio de convivencia escolar. Madrid: MEC.
- DÍEZ G.; ENRIQUE, J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (18) 49-76.
- DÍEZ, E.J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (18) 49-76.
- DÍEZ, F. y TAPIA, G., (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.

- DIRECCIÓN INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL PAÍS VASCO (2000). *Programa de convivencia en los centros escolares*. País Vasco: Dirección de Innovación Educativa.
- DOLZ, J; GAGNON, R.; SÁNCHEZ, V; y MOSQUERA, S. (2013) Producción escrita y dificultades de aprendizaje. Barcelona: Graó
- DOMENECH, J. M. (1991). *Técnicas de muestreo y asignación aleatoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Documentos del Laboratorí d'estadística aplicada i de modelització).
- DOMINGO, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- DOMINGUEZ, G. (1996). Mejor lo hablamos. *Cuadernos de Pedagogía*, (246) 23-25.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (2006). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas, S.A.
- DOMINGUEZ, T. (1996). Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinares para construir la paz. Nancea: Madrid.
- DORADO, M.A., (2005). Aspectos emocionales en la gestión del conflicto. En L. MUNDUATE Y F. J. MEDINA (Coords.). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- DOT. O. (1988). Agresividad y violencia en el niño y el adolescente. Barcelona: Grijalbo.
- DRAGO, A. (1992). Hacia una teoría pedagógica de la educación para la paz. Las experiencias de Don Milani y C. Freinet. *Comunidad Educativa*, (193) 14-19.
- DUARTE, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia: *Revista Iberoamericana de Educación*, (37) 135-154.
- DUFFY, K.G.; GROSCHE, J.W; OLCZAK, P.V. (1996). La mediación y sus contextos de aplicación: Una introducción para profesionales e investigadores. Barcelona: Paidós.
- DURÁN, A. (2003). La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- DURÁN, D y MIQUEL, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (331) 73-76.
- DURÁN, T. (2002). Quincemundos. Cuentos interculturales para la escuela. Barcelona: Editorial Graó.
- DURHAM, P. J. (1988). *Research methods in psychology*. Nueva York: Harper & Row.
- DUSSEL, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 3 (36) 55-58.
- ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- ECHEVARRÍA, R (2008) *La escucha. Actos del lenguaje*. Buenos Aires: Gránica

- ECHEVERRÍA, B. (2004). "Caminar en relación. Tutorías entre iguales en la Universidad". *Letras de Deusto*. Vol. 34, 103, 189-206.
- ECKHOFF, T. (1967). *The mediator, the judge, and the administrador en conflict resoluton*. *Acta Sociológica. Scandinavian Review of Sociology*, (10) 148-172.
- ECO, U. (1997). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- EGUREN, P.; GUTIÉRREZ, H.; HERRERO, M.I., LÓPEZ, J.L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa*, 12 (1) 21-33.
- EINSEMBERG, N. y FABES, R.A. (1998). Prosocial development. En DAMON, W.; EISENBERG N. (eds.). *Handbook of child psychology*, (3). En EISENBERG N. (Ed.): *Social, emotional and personality evelopment*. Nueva York: Wiley. 701-8.
- EISEMBERG, N. (2000). "Emotion, regulation and morla development" en *Anual Review of Psychology*" 51, 665-697.
- EIZAGUIRRE, B. (2004). "Claves para la educación en la pobreza", en *Estudios Públicos*, 93, Santiago de Chile.
- ELBOJ, C. y OLIVER, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3) 91-103.
- ELZO, J. (1996). Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy. *Educadores FERE*. (180).
- EPSTEIN, J.L. y SALINAS, K.C. (2004). "Partnering with Families and Commnuties", *Educational Leaddership*, vol 61, nº 8.
- EQUIPO FERE-Madrid, (2001). *El modelo Intercultural como fundamento de la Educación Compensatoria*. Madrid: Federación Española de Religiosos de Enseñanza.
- EQUIPO FETE-UGT (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural*. En *Revista Migraciones*. Instituto Universitario de Migraciones. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- EQUIPO FETE-UGT (1998). *Inmigrantes extranjeros en Madrid*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid. Servicio de Documentación y Publicaciones.
- EQUIPO FETE-UGT (2001). *Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural*. En *Revista Migraciones*, (Diciembre 2001). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- EQUIPO FETE-UGT. (2001). *Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Inmigración y Escuela, de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. IMSERSO.
- EQUIPO PEONZA, (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- ERIKSON, E. (1974) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- ERTEL, D. (1996). *La colección de conflicto y management*. Santafé de Bogotá: McGraw- Hill.

- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; SALES, M.A.; MOLINER, M.O; PÉREZ, C.; BELLEVER, M.C.; LLOPIS, A.; CANDELA, I.; ESCORIHUELA, J. (1999). *Cuestionarios sobre los conflictos en las aulas de ESO*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCANDELL M.V. (2009). *El lenguaje humano*. Madrid: Universitaria Ramón Areces, UNED.
- ESCANDELL, G (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- ESCANDELL, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESPERANZA, F.J. (2006). *La problemática convivencial en los Centros educativos ¿qué podemos hacer?*. Avances en Supervisión Educativa, (2).
- ESPERANZA, F.J. (Coord.) (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- ESPERANZA, F.J. (Coord.) (2003). *Documentos del CP Cervantes. Atención a la diversidad: legislación y experiencias*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- ESPERANZA, F.J. (Coord.) (2003). *La atención a la diversidad: legislación y experiencias*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- ESPINOSA, M.A.; OCHAÍTA, E.; y ORTEGA, I. (2003). *Manual formativo sobre promoción de la no violencia* (Vol. I y II). Madrid: Plataforma de ONG de Infancia-BICE-Programa DAPHNE.
- ESSOMBA, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Atención a la diversidad / Educación especial, Organización y gestión educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (2008). *10 ideas claves. La gestión de la diversidad cultural en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- ESTAIRE. S. y FERNÁNDEZ, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores*. Madrid: Edinumen.
- ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J.M. (2001). *El profesorado de secundaria. hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea*. Fuentes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (3) 15-42.
- ESTÉVEZ, A.; VILLARDÓN, L., CALVETE, E., PADILLA, P. y ORUE, I. (2010). *Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características*. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- ESTÉVEZ, E.; MARTÍNEZ, B.; MORENO, D.; MUSITU, G. (2006). *Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar*. *C&E. Cultura y Educación*, 18 (3) 335-344.

- ESTÉVEZ, E.; MARTÍNEZ, B.; MUSITU, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela. La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2) 223-232.
- ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S.; MORENO, D.; MUSITU, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1) 108-113.
- ETXEBARRIA, L., (2007). *Cosmofobia*. Barcelona: Ediciones Destino.
- ETXEBERRIA Balerdi, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, (326) 119-144.
- EURYDICE. (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Eurydice.
- EVANS, R. y RUSSEL, P. (1989): *The creative Manager*. London: Unwin Pperbacks.
- EYZAGUIRRE, B. (2004). Claves para la Educación en la pobreza. En *Estudios Públicos*, 93: Santiago de Chile.
- FARRINGTON, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- FARRINGTON, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4, 79-100.
- FARRINGTON, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice, A review of research*, 381-458. Chicago: University of Chicago
- FARRINGTON, D.P. and M.M. Ttofi. (2009) School-based programs to reduce bullying and victimization, in *Campbell Systematic Reviews*. The Campbell Collaboration: Oslo.
- FEEZ, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- FEINSTEIN, LEON (2003). "Inequality in the Early cognitive development of British Children in the 1970 Cohort" *Económica* 70 (1): 73-97.
- FEIXA, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FEIXA, C. (Dir.). (2005). *Jóvenes latinos y cultura urbana*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona: CIIMU (informe).
- FEIXA, C. y MUÑOZ, G. (2004). *¿Reyes latinos? Pistas para superar los estereotipos*. El País, 12-12-04.
- FERIA, A. (2001). El conflicto se resuelve con palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 78-82.
- FERIA, A. (2002). Aulas puente en El Ejido, entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (315) 56 - 60.
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. y RAMÍREZ CASTILLO, M.A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. En, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, (5). Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ GAMAZO, M. J. MARTÍN DEL PINO, I. LAGUENS, R. (2007): *Cuaderno de orientación para alumnos de bachillerato y ciclos formativos de grado*

- superior*. Toledo: Asociación Profesional de Orientadores en Castilla La Mancha.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*, (4) 9-12.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2004). La intervención del maltrato en el medio escolar basada en la mejora de las relaciones interprofesionales y de amistad entre iguales. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (18) 117-134.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y ORLANDINI, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 97-100.
- FERNÁNDEZ, A. (2002). La cultura de la convivencia experiencia en un IES. *Organización y Gestión Educativa*, (4) 21-25.
- FERNÁNDEZ, F. D., PICHARDO, M. C., y ARCO, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 375-384.
- FERNÁNDEZ, F.D., Pichardo, M.C. y Arco, J.L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.
- FERNANDEZ, I, (1996). Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y Protección infantil* (2) 96-112.
- FERNANDEZ, I, (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela, El clima escolar. *Educadores FERE*. Vol. 38 (180).
- FERNANDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis
- FERNÁNDEZ, I. (2005). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2006). *El tratamiento de los conflictos a través de los iguales: la mediación escolar y el alumno ayudante*. Universidad de Verano Rafael Altamira.
- FERNÁNDEZ, I. (2006). *El tratamiento de los conflictos a través de los iguales: la mediación escolar y el alumno ayudante*. Universidad de Verano Rafael Altamira.
- FERNÁNDEZ, I. (Coord.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cispraxis.
- FERNÁNDEZ, I. (Coord.). (2006). *Guía para la convivencia en el aula*. Colección Educación emocional. Bilbao: Praxis.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001). *La ayuda entre iguales*. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 97-100.

- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1992). "Violence, Bulling and Counselling in the Iberian Peninsula" en E. Roland y E. Munthe. *Bullying. An International Perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA E.; FUNES, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- FERNÁNDEZ, M. (1996). Formación de mediadores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (12) 221-230.
- FERNÁNDEZ, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y Gestión Educativa*, (6) 3-7.
- FERNÁNDEZ, M. (2004). El clima motivacional de clase en estudiantes adolescentes de Buenos Aires: *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 18 (2) 119-136.
- FERNÁNDEZ, M. (2006). *Vivir de la Alarma Social*. Salamanca. Dpto. de Sociología y Comunicación. Área de Sociología.
- FERNÁNDEZ, M.J.; MARTÍN DEL PINO, I.; LAGUENS, R. (2007). *Cuaderno de orientación para alumnos de bachillerato y ciclos formativos de grado superior*. Toledo: Asociación Profesional de Orientadores en Castilla La Mancha.
- FERNÁNDEZ, M.R. y PALOMERO, J.E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41) 179-203.
- FERRÁNDIZ, F; FREIXA, C. (Eds.). (2005). *Jóvenes sin tregua*. Barcelona: Anthropos.
- FERRARI, A. (2006). *Aunque diga fresas*. Madrid: Ediciones SM.
- FERRÉS Y PRATS, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- FEUERSTEIN, R. et alt. (1980). *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- FIERRO-HERNÁNDEZ, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, (329) 373-392.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981). A Cognitive, Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 51-72.
- FOLGER, J. P. y JONES, T. S. (Comp.) (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Barcelona: Paidós.
- FOLGER, J., y TAYLOR, A., (1992). *Mediation. A comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation*, Jossey Bass Inc. Publishers, San Francisco, 1984. Cito por *Mediación: Resolución de conflictos sin litigio*, Trad. de B. Blanca Mendoza. México: Ed. Limusiona.
- FOLGER, J.P. y BUSH, R.A. (1997). Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación. En FOLGER Y JONES (Comps.). *Nuevas direcciones en mediación*. Editorial Paidós.

- FONS ESTEVE, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. y TORRES, R. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FRENCH, T. (1993). *South of Heaven: Welcome to High School at the End of the Twentieth Century*. Nueva York: Pocket Books.
- FULLAN, M. (1999). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro. (Traducción al español de la obra de 1991, *The new meaning of educational change*. London: Cassell).
- FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro. (Traducción al español de la obra de 1991, *The new meaning of educational change*. London: Cassell).
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- FUNDACIÓN ANAR (2000). *Informe de conductas desadaptadas en niños y adolescentes*. Nuestro teléfono: Madrid.
- FUNES, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, (3) 91-106.
- FUNES, S. (2006). "Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos". En Torrego, J.C. (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- FUNES, S. (2011): Comunicación: Emociones y poder. En Soletto, H., *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y ámbitos*. Madrid: Tecnos.
- FUNES, S., (2001). Hacia un mayor conocimiento de la mediación. En TORREGO, J., *Mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. En prensa. (Graó).
- FUNES, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Ed.), *Guía para la convivencia en el aula*, 181-202 Barcelona: CISS Praxis.
- FURLONG, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C. y Morrison, R., (2005). *Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- FURLONG, M.J., MORRISON, R.L. y BOLES, S. (1991). California School Climate and Safety Survey. Paper presented at the annual meeting of the *California Association of School Psychologists*: Los Ángeles.
- GALÁN, A. MAS, C., y TORREGO, J.C. (2008). Convivencia en centros educativos: Investigación evaluativa y mediación y tratamientos de conflictos desde un modelo integrado. En Torrego, J.C., *El Plan de convivencia*. Madrid: Alianza.

- GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful means: Peace and Conflict Development and Civilization*. London: SAGE Publications.
- GALTUNG, J. (1998). *La transformación de conflictos por medios pacíficos*. Universidades de Granada, Ritsumeikan, Tromso y Witten/Herdecke. Naciones Unidas: (El método Transcendente.)
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visuales e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/ Gernika-Lumo. Gernika-Gogoratuz.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz/ Gernika-Lumo. Gernika-Gogoratuz.
- GÁNDARA, L. (1997). *Brumas de octubre*. Madrid: Ediciones SM.
- GARAIGORDOBIL, M. (2001). "Intervención con adolescentes: impacto de un programa de asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales, En, *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Bullying y Cyberbullying: Conceptualización, Prevalencia y Evaluación. FOCAD, Formación Continuada a Distancia, 12, 2-22.
- GARAYO, A.B. (2001). La Mediación. Experiencia comparada en Mediación: Formación y algunos aspectos claves. Madrid: Ed. Porrúa.
- GARCÍA C. (2001). Diseños ex post facto. En S. FONTES, C. GARCÍA, A.J. GARRIGA, M.C. PÉREZ-LLANTADA Y E. SARRIÁ (Eds.), *Diseños de investigación en Psicología* (326) 405-431. Madrid: UNED
- GARCÍA LÓPEZ, R. y otros (2001). Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Valencia: L'Ullal Ediciones.
- GARCÍA, A. y BENITO, J. (2002). Los conflictos escolares: Causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8) 175-204.
- GARCÍA, C. y MARTÍNEZ, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- GARCÍA, J. (Coord.). (2015). *El reto de la convivencia escolar: cómo actuar ante las conductas que alteran gravemente la convivencia. Guía para el profesorado*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- GARCÍA, J. A., (1994). La educación intercultural en los ámbitos no formales. En *Documentación Social*. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, (97) 161-176. Madrid: Cáritas Española.
- GARCÍA, M.P. (2002). Patología familiar y violencia doméstica. *Adicciones. Revista de Sociodrogalcohol*, 14 (1) 221-238.
- GARCÍA, P.; MONGE DE LA FUENTE, M.I.; PÉREZ RUS, R.; RICO, R.; VILORIA; L. (2002). Odisea 2001, una experiencia pedagógica. *Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, (39) 21-28.

- GARCÍA, R., y MARTÍNEZ, R. (Coords.) (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO* (un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana). Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO. y L'Ullal Edicions.
- GARFELLA, E, y otros, (1998). *El absentismo escolar: un programa de intervención en Educación Primaria*. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones: Valencia.
- GARRIDO, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- GÁZQUEZ, J.J.; CANGAS, A.J.; PADILLA, D.; CANO, Á.; PÉREZ-MORENO, P.J., (2005). Evaluación por parte de los alumnos, profesores y familiares de los problemas de convivencia escolar en España, Francia, Austria y Hungría: Datos psicométricos globales. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica = International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2) 97-108.
- GÁZQUEZ, J.J.; CANGAS, A.J.; PÉREZ-FUENTES, M.C.; PADILLA, D.; CANO, A., (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: Un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1) 93-105.
- GEE, J.P. y HAYES, E.R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Oxon: Routledge.
- GENEBAT, R., DEL REY, R., y ORTEGA-RIVERA, J. Compartir valores y construir la convivencia en la educación secundaria, en ORTEGA, R.; DEL REY, R. (Coord.) (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENTA, M. L.; MENESINI, E.; FONCI, A.; COSTABILE, A.; SMITH P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, (11) 97-110.
- GENTO, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- GERNIKA GOGORATUZ Centro de Investigación por la Paz (1994). Transformación de Conflictos y Mediación como propuesta para el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco. Informe sobre el programa piloto de transformación de conflictos y mediación entre iguales que se está llevando a cabo durante el curso 1993/94 en el Instituto de Formación Profesional en Barrutialdea de Gernika. Gernika-Lumo. Gernika Gogoratz (GGG).
- GERNIKA GOGORATUZ. (1995). Transformación de Conflictos y Educación para la Paz. En GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (GEP) del Consejo Educativo de Castilla y León: *III Congreso Estatal de Educación para la paz: Hacia un Movimiento de Educación para la Paz*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Valladolid. 179-197.
- GIL VILLA, F. (2004). *La delincuencia y sus circunstancias. Sociología del crimen y la desviación*. Valencia: Tirant lo Blanch

- GIL VILLA, F. (2005). *Elogio de la basura. La resistencia de los excluidos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GIL VILLA, F. (2007). *Juventud a la deriva*. Barcelona: Ariel.
- GIL, M.; DOMÍNGUEZ, O.; RUBIO, Ó. (2003). Análisis de la convivencia en la comunidad educativa de Hospitalet de Llobregat: *Revista Catalana de Sociología*, (19) 55-71.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- GIMÉNEZ, C., y MAMMAR, F. (1999). La mediación familiar desde la perspectiva de la mediación social intercultural. En *La mediación Familiar*. Departament de Justícia. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GINÉ, N., et al (1998). *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis, y Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GINER, S. (1987). Segregación. *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*. Tomo IV. 2013 – 2014. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- GIRARD, K. y KOCH, S.J.(1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- GIRÓN, L.M.; MORAL, R. DEL; ARROYO, F.J.; Díez, M.S.; ESPINOSA, N.; LUIS, J. C., et al. (2006). La acción tutorial en el proceso escolar. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (15) 109-132.
- GIRÓN, M.E. y VALLEJO, M.A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- GLADDEN, R.M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of the school organizations. En *Review of Research in Education*, 26. Washington, DC: American Educational Research Association.
- GOENECHEA, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado de origen extranjero escolarizado en Galicia. *Migraciones*, (10): Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- GOLDSTEIN, H. y WOODHOUSE, G. (2000). "School effectiveness research and educational policy". *Oxford review of education*, 26, 353-363.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ CASAÑ, P. (2000). *Programa de Fomento de la Convivencia en centros educativos*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.
- GÓMEZ, A. (2005). *Soles negros*. Madrid: Ediciones SM.
- GÓMEZ, I. (2002). Los hábitos lectores. En Millán J.A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores en España, 93-125.
- GÓMEZ, R. (2005). *Como la piel del caimán*. Madrid: Ediciones SM.

- GONZÁLEZ, (1994). La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, A. (2004). Biblioteca, diversidad cultural y mundialización. *Item. Revista de Biblioteconomía i Documentació*, (37) 15-26.
- GONZALEZ, A.M. (2000). *Escuchar, hablar, leer y escribir. Actividades con el lenguaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GONZALEZ, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y la escuela. *Lenguaje y Textos*, 15, 71-80.
- GONZALEZ, C. (2004). A modo de obertura: notas sobre leer y escribir. *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ, F. (2004). *Inmigración y escuela. Análisis de actitudes y valoraciones en la Escuela Universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ, F., (2004). La interculturalidad en la formación inicial del profesorado. *Cuestiones sobre educación y familia en España y América Latina*. I.I.A.C. y L: Salamanca.
- GONZÁLEZ, F., y GÓMEZ CHAMORRO, J.L.; (2002). Los retos en la formación del profesorado ante la inmigración y la interculturalidad. *La inmigración en España, resúmenes de ponencias y comunicaciones*. Granada: Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- GONZÁLEZ, J., y CRIADO DEL POZO, M.J. (2003). Análisis e intervención en las conductas agresivas entre los escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, (193) 99-112.
- GONZÁLEZ, M., y ESPEJO, B., (2000). La diversidad cultural. Reflexiones desde la política educativa. Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Tomo II. 119-120.
- GONZÁLEZ, M.P. (2001). La educación en la tolerancia como parte integrante del curriculum escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5) 9-16.
- GONZÁLEZ, M.T., y ESCUDERO, J.M. (2002). Materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, (317) 76-81.
- GONZÁLEZ-MOHÍNO, J.C. (2004). De las Líneas de Nasca a la Espiral Jetty. Metodologías interculturales a través de la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (16) 73-94.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J., y SANTIUSTE, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: Características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (3) 361-372.
- GOTZENS, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar. Nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3) 180-184.

- GOYTISOLO, J., y NAÏR, S., (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: El País-Aguilar.
- GRANIZO, L. (2005). *El maltrato de alumnos de secundaria con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento*. Un estudio piloto. Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- GRASA, R. (1987). Vivir el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 150, 58-62
- GREENE, M.B. (2000). Bullying and Harassment in Schools. En R.S. Moser y C.E. Franz (Eds.) *Shocking violence: Youth perpetrators and victims. A multidisciplinary perspective*. Pp. 72-101. Springfield: I. L. Charles C. Thomas.
- GREIG, S.; PIKE, G., SELBY, D., (1991). *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular.
- GRIEGER, P. (1990). *Animar la comunidad escolar: Vivir y construir juntos*. Madrid: Narcea.
- GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (GEP) del Consejo Educativo de Castilla y León (1995). *Hacia un Movimiento de Educación para la Paz. III Congreso Estatal de Educación para la Paz*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación de Valladolid.
- GUMPERZ, J.J. (1972). "Preface". En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: ... diciembre 1997. JAEGER, K. (1995). "Teaching culture-State of the Art".
- GUTIÉRREZ C.N., BERROCAL, R (2010). *Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación*. *Acta Pediatr Mex*, 31, 16-21. Recuperado de
- GUTIÉRREZ, E. (2007). *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: ARCO/LIBROS.S.L.
- GUTIÉRREZ, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- GUTIÉRREZ, J.M. (2005). El maltrato entre iguales en el aula. Una reflexión sociológica acerca de la convivencia escolar. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (19) 261-286.
- GUTIÉRREZ, S. (2015). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1, *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- HAGEDOM, J.M.; KLEIN, M. (Eds.). (2001). Globalization, Gangs, and Collaborative Research. *The Eurogang Paradox*. Londres: Kluwer. 41-58.
- HARDING, H. (1988). *Management Appreciation*. London: Pitman.
- HARRIS, I.M. (2001). ¿Qué han de fer les escoles amb la violencia? *Conflictologia*, (2) 37-42.

- HARRIS, S., y PETRIE, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- HENRÍQUEZ, L. (2007). Derechos de la Infancia. En Inchaustegui, T (Dir.). *El adelanto de las mujeres a través del trabajo parlamentario: comentarios a las iniciativas de género en la LVII, LVIII y LIX Legislaturas de la Cámara de diputados*, 211-258. México. Colección Género y Derecho. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T.; SARABIA, B.; CASARES, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar. *Psicothema*, (14) 50-62.
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T; CASARES, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- HERNÁNDEZ DOLS, A. I. y VALDERRAMA ROMERO, Ó. (2009). *El Entrenamiento o Coaching de personas emprendedoras. Un caso de Buenas Prácticas en el entorno local*. Mentoring y Coaching (2), 325-337.
- HERNÁNDEZ, A.; PÉREZ GRANDE, M.D.; SÁNCHEZ, M.C. (2004). Proyecto de investigación sobre la presencia de inmigrantes en contextos educativos de Castilla y León, actitudes de profesores y alumnos. Propuestas de intervención educativas. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía.
- HERNANDEZ, F., y SANCHO, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). N 162. Madrid: Secretaría General Técnica.
- HERNÁNDEZ, G. y JARAMILLO, C. (2002). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ, R., MÉNDEZ, L.; LACASA, P. (2004). La colaboración creativa ante la exclusión de una niña "diferente". *Kikirikí..!*. *Cooperación Educativa*, (74) 33-38.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. McGraw-Hill: Perú.
- HERNÁNDEZ, T., y CASARES, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- HERNANDO, L.A. (2003). El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico. En Mendoza, A. *Didáctica de la lengua y la literatura*. pp. 263-290.
- HERRÁN, A. de la (2008). Capítulo 7-III: Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- HERRANZ GÓMEZ, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha*. Madrid: Narcea.
- HERRERA, L., DEFIOR, S. y LORENZO, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y

- tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- HERRERA, L., ORTIZ, M.M. y SÁNCHEZ, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds.). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 221-233). Alicante: Marfil.
- HERSH SALGANIK, L. y RYCHEN, D.S. (2004). *Definir y seleccionar las competencias clave para la vida*. México: FCE.
- HESSEL, S. (2009): Entrevista a Christian Cameliau. En Hessel, S. Hacia nuevas solidaridades. *Diez Diálogos sobre Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Catarata.
- HIDALGO, S. y FUENTES, M.J. (2003). La adopción internacional en España: Descripción de las características familiares. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1) 79-85.
- HIRCHSTEIN, M. K., Edstrom, L. V., Frey, K. S., Snell, J. L., y McKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: teacher implementation variables related on initial impact of the steps to respect program. *School Psychology Review*, 36 , 3-21.
- HOCKER, J. L., y WILMOT, W.W. (1995). *Interpersonal conflict*. Dubuque, IA. Wm. C. Brown.
- HOLYDAY, L. (2020). Stage, development theory: A natural framework form undstanding the mediation process. *Ngotiation Journal*; 18 (3), pp. 191-210.
- HORN, S. (2004). Social hierarchy and social inequality in the peer group: The relationship between group status, social identity and adolescents' reasoning about peer harassment. Trabajo presentado en la 34 Reunión Anual de la Jean Piaget Society. Toronto: Junio 2004.
- HOROWITZ, S. R. de (2002). *Escuela y violencia, escalada de conflicto y violencia*. Congreso de Educación. Córdoba: Argentina.
- HOROWITZ, S.R DE (1996). El manejo del poder en la mediación. Actualidad psicológica, (237). En *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- HOROWITZ, S.R. de (2000). *Prevenir la violencia: familia y comunidad. Solidaridad 2000*. Segunda exposición de entidades de bien público. Centro de Exposiciones Recoleta: Buenos Aires.
- HOYOS, O.; APARICIO, J.; y CÓRDOBA, P. (2005). El maltrato entre iguales en colegios de la ciudad de Barranquilla: incidencia y manifestaciones. *Revista Psicología desde el Caribe*, (16) 1- 28.
- HUGH-JONES, S., y SMITH, P.K., (1999). Self-reports of short- and longterm effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, (69) 141-158.
- HYMES, D (1974). *Hacia etnografías de la comunicación. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

- HYMES, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera y Otros. *Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de Lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27-46.
- HYMES, D.H. (1971). On communicative Competence. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. Trad. esp en LIOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- HYMES, D.H. (1974) Hacia etnografías de la comunicación, en: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM
- IBARROLA-GARCIA, S. e IRIARTE, C. (2012). *La Convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- IBARROLLA C., T. (1972) *Algunos comentarios sobre aspectos metodológicos en la formulación del proyecto*. Rio de Janeiro: FGV/EIAP.
- IGLESIAS, A. (Coord.). (1995). Por una Europa de paz, multiétnica e intercultural. *I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace*. Santiago de Compostela, 7 a 10 de Xullo de 1994. Santiago de Compostela. Comité do I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace. 584.
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- IMBERT, G. (1995). La prensa frente al desorden: representación de la violencia y violencia de la representación en los medios de comunicación. *Visiones del mundo, la sociedad de la comunicación*. Lima: Universidad de Lima y Fondo de Desarrollo Editorial.
- INCE (1997). Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español, Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- INGLEHART, R.; BASAÑEZ, M.; DÍEZ MADRANO, J. (2005). *Human beliefs and values*. México: Siglo XXI.
- INJUVE, (1996). *Somos diferentes, somos iguales*. Instituto de la Juventud. Ministerios de Asuntos sociales.
- INTERMON- OXFAN. (2010). *La Realidad de la Ayuda 2009*. Madrid: Intermon-Oxfan.
- JANNEY, R.W., y ARNDT, H. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. En WATTS, R.; IDE, S.; EHLICH, K. *Politeness in language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 21-42.
- JARES, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- JARES, X. R. (1997). Conflicto y cambio en los centros escolares. *Trabajadores de la Enseñanza*, (188) 35-37.
- JARES, X.R (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- JARES, X.R. (2001). *Aprende a convivir*. Vigo: Xerais.

- JARES, X.R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz. 2004.
- JARES, X.R. (2005). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- JARES, X.R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- JARES, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- JAUSSI, M. L. (2003). Comunidades de aprendizaje de Euskadi. *Organización y Gestión Educativa*, (5) 9-12.
- JIMÉNEZ-FRÍAS, R.A., BADANELLI, A., CASTELLANO, J.L. (2003). *Análisis de imágenes en los libros de textos escolares*. Trabajo de investigación inédito. Facultad de Educación UNED.
- JIMERSON, S. R. y Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D.W., y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JORBA, J., GÓMEZ, I., y PRAT, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- JORDÁN, J. A. (1999). *El profesorado ante la acción intercultural*. Construir la escuela intercultural. 65-73. Barcelona: Editorial Graó.
- JORDÁN, J.A.; ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R., (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (14) 93-119.
- JOVER, G. y LOMAS, C. (2015): *Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades*. En Lomas (Coord.) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. pp. 139-176.
- JULIANO, D. (1993). *Educación Intercultural, escuelas y minorías étnicas*. Salamanca: Gráficas Ortega.
- KANT, I. (2010). *Obras completas*. Madrid: Gredos. Biblioteca de Grandes Pensadores.
- KAZDIN, A.E y BUELA-CASAL, G. (1996). *Conducta antisocial*. Madrid. Ed. Pirámide.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KERLINGER, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, D.F: Interamericana.
- KERLINGER, F.N., y LEE, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- KLASS, D. (2004). *Solo para valientes*. Madrid: Ediciones SM.

- KNAPP, M.L. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- KNAPP, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- KOLB, D.M. y PUTNAM, L., (1991). *The Multiple Faces of Conflict in Organizations*. Working Paper Series 91-8. Program on Negotiation at Harvard Law School. Cambridge, M.A.
- KOLB, D.M., y cols. (1996). Cuando hablar da resultado. Perfiles de mediadores. Barcelona: Paidós.
- KONTOS, L.; MUGGLETON, D.; WEINZIERL, R. (Eds.). (2003). Between Criminal and Political Deviance: A Sociological Analysis of the New York Chapter of the Almighty Lating King and Queen Nation. *The Post-Subcultures Reader*. Londres: Berg. 133-150.
- KONTOS, L.; MUGGLETON, D.; WEINZIERL, R. (Eds.). (2003). York Chapter of the Almighty Lating King and Queen Nation. *The Post-Subcultures Reader*. Londres: Berg. 133-150.
- KRAHN Uribe, F. (2002). *Como un bicho raro*. Madrid: Ediciones SM.
- KUSHNER, M., (1991). *Cómo hacer negocios con humos*. Granica: Barcelona.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LAGHRICH, S. (2004). *La mediación intercultural*. Conferencia ofrecida en el Seminario Permanente de Traducción e Interpretación, Curso 2003-04, Departamento de Traducción y Comunicación. Universitat Jaume I de Castelló. 19 de mayo de 2004. Texto inédito.
- LAGO, J.C. y RUIZ-ROSO, L. (2000). Autoridad y control en el aula: De la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya*, (25) 49-93.
- LARA, L. (2001). Educar es caro, no educar resulta carísimo. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 56-61.
- LARA, L. (2002). Cuando el alumnado toma la palabra. *Cuadernos de Pedagogía*, (317) 14-19.
- LASHERAS, J. (2000). La interculturalidad en el medio educativo. *Alas para volar*. 297-303.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LED, P. (Dit.) (2003). *La convivència en els centres docents d'Ensenyament Secundari: Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- LEDERACH, J.P. (1985). *La regulación del conflicto social: Un enfoque práctico*. EE UU: Comité Central Menonita.
- LEDERACH, J.P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación Educativa*. (63) 79-80.
- LEDERACH, J.P. (1996). *Mediación*. Documento nº 8 Gernika Gogoratuz. Bilbao: Centro de investigación por la Paz "Guernika Gogoratuz".

- LEDERACH, J.P. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos*. Educación para la paz. Madrid: Catarata.
- LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- LEDERACH, J.P., y CHUPP, M. (1995). ¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas! Guía para facilitadores. Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.
- LEE, C. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in *the United States*. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8): 1164-1693.
- LENARDUZZI, D. (1991). El programa educativo de la comunidad europea. *Educadores*, (157) 39-58.
- LEÓN, O.G., y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LERITZ, L., (1993). *Negociación infalible: Cómo resolver problemas, lograr acuerdos y solucionar conflictos*. Barcelona: Paidós.
- LETAMENDÍA, R., (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, (13) 77-90.
- LEVESQUE, J. (1998). *Metohologie de la médiation familiale*. Canadá: Edisem.
- LEWIS, M. (2000). There is nothing as practical as a good theory. In M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation: Further developments in the Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications, p. 10-27.
- LI, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4): 1777-1791.
- LI, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 34(2): 75-90.
- LIEBERMAN, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: creatin the future now*, Falmer Pre, London.
- LIHNER, D.A. y TSANG, J.A. (2002). Empathy and altruism. En Snyder, C.R. y López, S.L. (Eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- LINCK, D., (1996). Mediación y comunicación. En GOTHEIL, J., y SCHUFRIN, A., *Mediación: una transformación en la cultura*. Paidós: Buenos Aires.
- LLEVOT, N. (2004). Conflictos culturales y mediación: El ejemplo de Cataluña. *Revista de Educación (Madrid)*, (334) 415-430.
- LLEVOT, N. (2004). Educación y mediación intercultural en los centros catalanes: La necesidad de formación. *El Guiniguada*, (13) 173-184.
- LLEVOT, N. (2004). La figura del mediador intercultural en las instituciones escolares catalanas: Perfiles real e ideal según los propios actores. *Papers. Revista de Sociologia*, (74) 155-173.
- LLEVOT, N. (2005). La mediación intercultural en la educación secundaria obligatoria posibilidades y dificultades. *Bordón*, 57 (1) 129-139.
- LLOBERA, M. (1995) 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- LLOBERA, M. (2000). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (Ed.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLOBRA, M. et. al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LOCERTALES, F y NÚÑEZ, T (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Ediciones Trea.
- LOMAS, C. (1994). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación (Madrid)*, (342) 83-101.
- LOMAS, C. (2015.) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó
- LOMAS, C. (ed.) (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. y Cols. (2007). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1994). (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C., Osoro, a., y Tusón, a. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Graó.
- LÓPEZ, A. (1997). *Fracaso escolar en el aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque constructivista*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- LÓPEZ, A. (2001). *Inmigrantes y mediación cultural. Materiales para cursos de formación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LÓPEZ, A. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco/Libros
- LÓPEZ, A. (2002). La convivencia escolar, asunto de todos. *Aula de Innovación Educativa*, (111) 45-50.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LÓPEZ, J. (2000). Convivencia y disciplina en los centros escolares. *Organización y Gestión Educativa*, (4) 13-16.
- LÓPEZ, J.L. (2005). *Experiencias interculturales en Melilla*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- LÓPEZ, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. las prácticas escolares en la transición democrática. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (21) 67-80.
- LÓPEZ, R. (Coord.). (2007): *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse*. Valencia: Universitat de València.
- LÓPEZ, R., y GARCÍA, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Pedagogía y Saberes*, (24) 85-97. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- LÓPEZ, T. (1990). *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores*. La Laguna. Universidad de La Laguna.
- LÓPEZ-GUZMÁN, T. J., González, V., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2007). *Melilla: Ciudad fronteriza internacional e intercontinental. Análisis histórico, económico y educativo*. Frontera Norte, 37, 7-33.
- LORENZO, M., (2001): *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Editorial Universitarias, S.A.
- LORITE, N. (2002). Medios de comunicación, inmigración y dinamización intercultural: algunas propuestas para la investigación-acción desde el migracom. *La Inmigración en España, actas del 3er. Congreso de Inmigración*. Volumen I. Resúmenes de ponencias y comunicaciones. 84 – 85.
- LOSCERTALES, F., y NÚÑEZ, T. (2001). *Comunicación y habilidades sociales para la intervención en grupos: Comunicación e intervención*. Córdoba: Fonoruz
- LOSCERTALES, F., y NÚÑEZ, T. (2001). *Violencia en las aulas*. (El cine como espejo social). Barcelona: Octaedro Ediciones.
- LOVAT, T. (2010). Synergies and balance between values education and quality teaching, *Educational Philosophy and Theory*, 42, 489-500.
- LOWIN, A. (1968): *Participative decision making*. *Organizational Behaviour in Human Performance*. 3, 68-106.
- LUCENA, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense.
- LUNA, F. (2002). Mesa redonda. La educación en el País Vasco. *Cuadernos de Pedagogía*, (314) 86-93.
- MAC DOUGALL, J. (1993). *Violence in the schools*. Canadian Education Association. Suit 8-200, 252 Bloor Street West: Toronto.
- MALDONADO, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires.
- MALGESINI, G., y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Editorial Catarata.
- MARCELO, C. (1992). "Dimensiones ambientales en clases de profesores principiantes, según C.U.C.E.I.". En Villa, A. y Villar, L.M.: *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- MARCELO, C., (1992). Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. *X Congreso Nacional de Pedagogía*, Tomo II. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- MARCHESI, A y PÉREZ, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En MARCHESI, A., y HERNÁNDEZ, C. (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza
- MARCHESI, A. (2001). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3, Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; PÉREZ, E. M.; DÍAZ, T., (2006). Madrid: *Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*.
- MARCO, B. (2008). *Competencias Básicas*. Madrid: Narcea.
- MARGALEZ, L.; MARTÍN, M.; RAYÓN, L. (2000). La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria. En Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Tomo II. 125-126.
- MARÍAS, J. (1996). *Persona*. Madrid: Alianza editorial.
- MARÍN, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, (79) 85-107.
- MARIN, P., (2004). Análisis de prensa 2002: inmigración, racismo y xenofobia. San Sebastián: Tercera Prensa.
- MARINA, J.A. (2002). "La identidad cultural" en *El Semanal*. Abril 202.
- MARQUES. A.R.; NETO, C. y PEREIRA, B.O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behavior. En M. Martinez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic / Plenum.
- MÁRQUEZ, M., y JÁUREGUI, I. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 73-98.
- MARQUEZ, V. y GARCÍA DE ZÚÑIGA, C. (2006). *Activa el Respeto. Programa: Educar para una Ciudadanía Intercultural*. Andalucía Acoge: Sevilla.
- MARTHA, A. (2005). *Diccionario de Comportamientos Granica*.
- MARTI, J., y PINTO, I. (1986): El absentismo escolar: constantes, problemática y proyecto. *Educación* 9, 67-84.
- MARTÍ, L. (2004). Palabras para la minoría silenciosa. *Cuadernos de Pedagogía*, (334) 14-19.
- MARTIN RAMÍREZ, J. (2001a). "An unhealthy effect o war: the PTSI", en J ROTBALT (ed.), *The long roads to peace*, Singapur: Word Scientific.
- MARTIN RAMÍREZ, J. (2001b). "Moral approval of aggressive acts by urban students, en J.M. RAMÍREZ and D.R. RICHARDSON (eds), *Crosscultural approaches to aggression and reconciliation*. Huntington: NovaScience.

- MARTIN, A., DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 79-95.
- MARTÍN, C. (2002). El uso de técnicas y dinámicas participativas en la educación para la paz. De la resolución de conflictos al apoyo mutuo. *C&E. Cultura y Educación*, 14 (4) 391-401.
- MARTÍN, E. y MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; BARRIO, C. D.; ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1) 79-95.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; BARRIO, C. D.; ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1) 79-95.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; DEL BARRIO, C.; ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, (26), 1, 79-95. En MARTÍN, E.; MAURI, I.: *Las instituciones educativas como fuente de influencia educativa*. En COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Coords.): *Desarrollo Psicológico y educación*. Vol. II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial. 2001.
- MARTÍN, E.; MÚJICA, J.F.; SANTIAGO, K.; MARCHESI, A.; PÉREZ, M.; MARTÍN, A.; ÁLVAREZ, N. (2006). *Informe Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Vitoria-Gasteiz: ARARTEKO.
- MARTÍN, E.; PÉREZ, F.; A. MARCHESI, E. M. PÉREZ y N. ÁLVAREZ. (2006): *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunidad Valenciana*. sindic de greuges de la comunidad valenciana.
- MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid. FUHEM/IDEA. Apud www.fuhem.es
- MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid. FUHEM/IDEA. Apud www.fuhem.es
- MARTÍN, G., (dra.), (2003). *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid. Fundación Repsol YPF.
- MARTÍN, J.L. (2003). *Perspectivas del derecho en la negociación del conflicto: la resolución alternativa de conflictos*. Barcelona: OUC.
- MARTÍN, M. F.; FERNÁNDEZ, R., SEISDEDOS, A. (1984). *Estadística descriptiva. Manual de prácticas para las ciencias de la conducta*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- MARTÍN, Q. (2001). *Curso de tratamiento de datos estadísticos con SPSS*. Salamanca: Hespérides.
- MARTÍN, R. (2009). *Manual de didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Síntesis.

- MARTIN, X. (1997). Propuesta de actividades. *Cuadernos de Pedagogía*, (257) 66-73.
- MARTÍN, X. y PUIG, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, G., LÓPEZ, M.A. Y GRACIDA, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C Lomas (ed.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó
- MARTÍNEZ A.; LEAL, D., y CHAMIZO, J.A. (2007). *Juego Didáctico para promover una masculinidad igualitaria. Atrévete si eres hombre*. Jerez: Delegación de Igualdad y Salud. Ayuntamiento de Jerez.
- MARTÍNEZ de Murguía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos: Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, B. (1988). *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, C. (2002). Escuela intercultural. inmigración y educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, (8) 61-79.
- MARTÍNEZ, C.; HERNÁNDEZ, I.; TORRES, A. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de alicante. Un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública*, 80 (4) 387-394.
- MARTÍNEZ, F.; ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M.T.; GARCÍA, R.; y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: *Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca: Murcia.
- MARTÍNEZ, L. y ESCUDERO, J. (Coords) (2008). *Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía*. Colección Edupaz. Los libros de la Catarata: Madrid.
- MARTÍNEZ-ARIAS, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M.T. ANGUERA, J. ARNAU, M. ATO, R. MARTÍNEZ, J. PASCUAL Y G. VALLEJO (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología*, 384-431. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). Conflictos escolares y vías de solución. Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (5) 23-31.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, págs. 295-318.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). Convivencia escolar: Problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1) 295-318.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 89-108.
- MARUNY, L.; Ministrál, M.; Miralles, T. (1995). *Escribir y leer: materiales y recursos para el aula* (vol. 3). Madrid: MEC /Edelvives.
- MAS, C., NEGRO, A., y TORREGO, J.C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo cooperativo en las aulas. En Torrego, J.C. y NEGRO, A. (Coords.).

- Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Alianza.
- MASLOW, A.H. (1943). *A theory of human motivation. Psychological Review*, Vol. 50, pp. 370-396.
- MATA, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable.* Barcelona: Graó.
- Mata, J. 2008. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Graó.
- MATSON, J.L.; ROTATORI, A.F. y HENSEL, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- McCROSKEY, J.C. y McCROSKEY, L.L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5 (2), 108-113.
- MCINTYRE, E.; KYLE, D. W.; RIGHTMYER, E.C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios. *C&E. Cultura y Educación*, 17 (2) 175-195.
- MEDICOS DEL MUNDO, (2007). Educar para convivir. Juegos y talleres para el desarrollo en Primaria. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MEDINA RIVILLA, A., SALVADOR MATA, F. (Coords.) (2002). *Didáctica General.* Madrid: Prentice Hall.
- MEDINA, A.; MUÑOZ, J.; EGIDO, I.; ESTEBARANZ, A.; RODRÍGUEZ, A. (2007). *Perspectivas didácticas para el siglo de la Educación.* Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- MEDINA, A.; RODRÍGUEZ, A.; IBÁÑEZ DE ALDECOA, A. (Coords.) (2004). *Interculturalidad, formación del profesorado y Educación.* Madrid: Pearson Education.
- MEDINA, F.J.; LUQUE, P.J.; CRUCES, S. (2005). Gestión del conflicto. En L. MUNDUATE Y F.J. MEDINA (Coords.). *Gestión del conflicto, negociación y mediación.* Madrid: Pirámide.
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares.* Madrid: Siglo XXI.
- MELERO, J.M. (2009). Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Málaga: Aljibe. Habilidades sociales y convivencia escolar en un entorno de diversidad cultural... Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia.* Barcelona: Martínez Roca.
- MELLA, M. (2005). Deporte, cultura y estado en el marco de la globalización. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, (184) 221-233.
- MÉNDEZ, L. V., TÉLLEZ, J. A., (2000). Educación Intercultural: necesidad de criterios de actuación común". En Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Tomo II. 123-127.

- MENDOZA, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de la literatura*, 12. Zaragoza. ICE. Universidad de Zaragoza. P. 109-140.
- MENDOZA, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En Mendoza, a. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Pearson Educación, 349-378.
- MENDOZA, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- MENDOZA, A. y CANTERO, S (2003): Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (ed). *Didáctica de la Lengua y Literatura* Madrid: Prentice Hall
- MERINO, J.V. (2005). La educación fuera del sistema educativo. En MONCLUS (Coord.) *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora, pp. 113-128.
- MERINO, J.V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa*. Santiago de Chile: Arrayán.
- MERTENS, D. (1998). *Research methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- MESA, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 209-222.
- MEULEN, K. (2005). Estructura narrativa en niños y adolescentes: Relatos del maltrato entre iguales en la escuela. *Estudios de Psicología*, 26 (3) 291-313.
- MEULEN, K.; SORIANO, L.; GRANIZO, L.; BARRIO, 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) 49-62.
- MICHELSON, L., (coord.) (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MILÁN, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. En Anna Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. 2003
- MINEDUC-IDEA (2005). *Estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO. 328
- MIRO, I. (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula*, (126) 47-52. Barcelona: Grao
- MITRANI, A (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- MNOOKIN, R. H. (1997). *Las Cinco Etapas de la Mediación*. Material didáctico de las clases de Herdvard Law School.
- MNOOKIN, R. H.; PEPPE, S. R.; TULUMELLO, A.S. (2002). *Resolver conflictos y alcanzar acuerdos*. Barcelona: Gedisa.

- MNOOKIN, R. y TULUMELO. A.S. (2003). *Resolver conflictos y alcanzar acuerdos*, Gedisa: Barcelona.
- MNOOKIN, R.H. (1994). *Why negotiations fail: An exploration of barriers to the Resolution of conflict*. *Ohio State Journal on Dispute Resolution*, 8 (2), 235-249.
- MOLINA GARCÍA, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar*. Málaga: Aljibe. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (1994). *La lucha contra el fracaso escolar; un desafío para la construcción europea*: Luxembourg.
- MOLINA GARCÍA, S. (1997). *Escuela sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Málaga: Aljibe.
- MOLINA GARCÍA, S. (1999): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Zaragoza: Egado.
- MOLINS I PUEYO, C. (2000). Diversidad, cambio sociocultural y valores educativos. En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo II. 127-128.
- MONCLÚS, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 127-146.
- MONCÓ REBOLLO, B. (2006). *Los hombres no pegan*. Barcelona: Bellaterra.
- MONGE, P. (1998). Communication structures and processes in globalization. *Journal of Communication*, 142-153.
- MONGE, P.R. (1998). Communication theory for a globalizing world. En J.S. Trent (Ed.), *Communication views from the helm for the 21st century* (3-7). Boston: Allyn y Bacon, 44 (1), 70-84.
- MONJAS, M. I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes. Madrid: CEPE.
- MONJAS, M. I., (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades sociales. Educación Infantil, Primaria y Secundaria (PAHAS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- MONJAS, M. I., (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades sociales. Educación Infantil, Primaria y Secundaria (PAHAS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- MONJAS, M.I., y GONZÁLEZ, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- MONNÉ, P. (1997). La escritura y su aprendizaje, en A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura* (pp.155-168). Barcelona: Horsori.
- MONTANERO, M. (1996). Implicaciones metacognitivas de la teoría de la elaboración de Reigeluth. *Ciencia Psicológica*, (3) 77-92.

- MONTERO, I., y LEÓN, O.G. (2005). Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- MONTERO, S.; ESPADA, F.; BAENA, P.; TRÁNSITO, M. DEL. (2002). Los problemas de convivencia en los centros educativos del ámbito del CPRs de Badajoz: *Campo Abierto*, (21) 141-174.
- MONTERO-RÍOS, M. (2004). El aula un sistema vivo. *Energía. Carácter y Sociedad*, (23) 139-150.
- MONTÓN, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- MOOIJ, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, (313) 29-52.
- MOORE, C. (1987). *The Mediation Process*. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- MOORE, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- MOOS, R.H., MOOS, B.S. y TRICKET, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA
- MORADILLO, F., y ARAGÓN, S. (2006). *Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Aprendiendo a convivir*: Madrid. Editorial CCS.
- MORALES PUERTAS, M. (1996). Un juego de rol para la cohesión. *Cuadernos de Pedagogía*, (250) 29-32.
- MORALES, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: Catarata.
- MORENO, C. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros. S.L.
- MORENO, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros. S.L.
- MORENO, G. Y DEL REY, R. "Compartir la actividad y tejer la convivencia en la escuela primaria", en ORTEGA, R.; DEL REY, R. (Coord.) (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999). *Resolución de Conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.
- MORENO, J.M.; LUENGO, F. (2002). Experiencias. *Cuadernos de Pedagogía*, (317) 61-75.
- MORENO, J.M.; y LUENGO, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MORENO, J.M.; y LUENGO, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MORENO, P.L. (2005). Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la pedagogía española. En Félix Martí Alpera (1898-1920). *Revista Española de Pedagogía*, 63 (231) 203-221.

- MORILLA, B. (2006). Todo está perdido, tenemos todo por ganar. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (75) 27-51.
- MOROLLÓN, M. (2001): Nuevos tiempos y también nuevos retos. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 69-76.
- MOROLLÓN, M. (2001): Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 42-54.
- MORRIS, S.B. (2008): Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11, 364-386.
- MOUNIER, E. (1968): La petita por del segle XX. Barcelona: Ed. 62. OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Ediciones Morata.
- MOYA, P. y ZARIQUIEY, F. (2008): El aprendizaje cooperativo: Una herramienta para la convivencia. En Torrego, J.C.: *El Plan de Convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- MULHOLLAND, J. (2003): *El lenguaje de la negociación: Manual de estrategias prácticas para mejorar la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- MUNDUATE, L., y MARTÍNEZ, J. M (2003). *Conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- MUNDUATE, L., y MEDINA, F.J. (Eds.). (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. 307-322. Madrid: Pirámide.
- MUNTHE, R. (eds.) (1989). *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- MUÑOZ DE MORALES, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (54) 115-136.
- MUÑOZ, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MUÑOZ, A., (1997): *Educación Intercultural, Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MUÑOZ, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: Por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación (Madrid)*, (335) 153-161.
- MUÑOZ, M.J. (1999). *Formador de formadores: manual técnico para docentes*. Jerez de la Frontera: Autor Editor.
- MUSITU, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, (79) 109-138.
- MUSITU, G., MARTÍNEZ, B., MURGUI, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3) 247-258.
- MUZAS, D., BLANCHAR, M. y SANDIN, T. (2004). *Adaptación del currículo al contexto de Centro y de aula*. Madrid: Narcea.

- NAYLOR P., y COWIE, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, (22) 462-479.
- NAYLOR, P., y COWIE, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils", *Journal of Adolescence*, (22) 467-479. En OLWEUS, D.: *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford. Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. 1998. En OLWEUS, D.: *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective i n t e r - vention program*. En *Irish Journal of Psychology*, 18 (1997), 170-190. En ORTEGA, R.: *El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. *Revista de Educación*, (313) 143-158.
- NIETO, S. (2003). *What keeps teachers going?*. Nueva York: Teachers College Press.
- NOGUEIRAS Mascareñas, L. M. (2002): Educación, convivencia y conflicto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (6) 27-38.
- NOGUEIRAS NUEVO, E. (1998). *El éxito escolar: causas del fracaso en la escuela*. Madrid: San Pablo.
- NOGUERA, P.A. (1995). "Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence", en *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2011). *La enseñanza de las lenguas basada en tareas*. Madrid: Editorial Numen.
- NÚÑEZ DELGADO, P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- NUÑEZ, LI. (2001). Las bibliotecas en la era de internet. *Educación y Biblioteca*. Abril 2001. 41.
- NÚÑEZ, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (12) 83-95.
- NUSSBAUM, J. (1989). Classroom conceptual change: philosophical perspectives. En *International Journal of Science education*, 11 (special issue), 530-540.
- NUSSBAUM, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Madrid: Katc Editores.
- O'MOORE, M. (2012). Cyberbullying: The situation in Ireland. *Pastoral care in education*, 30:3 209-223.
- OATES, Joyce Carol. (2002). *Como bola de nieve*. Madrid: Ediciones SM.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executy Summary*.
- OGAWA, R.T. y ROSSERT, S. (1995). "Leadership as an organizational Quality", *Educational Administration Quarterly* vol. 31, nº 2, pp. 224-243.

- OJEA, M.; ARAUJO, O. (1997). El profesor de apoyo: nuevas perspectivas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1 (1) 331-338.
- OLALDE, A.J.; BERASALUZE, A. (2006). Paz, convivencia y resolución de conflictos en centros educativos. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (75) 53-69.
- OLCZAK, P.V. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona: Paidós.
- OLWEUS, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning orn skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS, D. (1973): *Agression in the Schools: Bullies and Whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson, y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective*. 353-365. Nueva York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1987). "Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program", en D. Pepler y K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What Know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- OLWEUS, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective inter-vention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- OLWEUS, D. (1998). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- OLWEUS., D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OLWEUS., D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.
- ORTEGA RUIZ, P. (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Caja Madrid.
- ORTEGA Ruíz, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 11, pp. 215-236.
- ORTEGA, H. D. (1995). *Guía para el Análisis y Mediación en la resolución de conflictos. Como ayudar a transformar conflictos en relaciones de cooperación*. Guatemala: IRIPAZ publicaciones.
- ORTEGA, J. (2005). *Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela*. *Revista de Educación*, (336) 111-127.
- ORTEGA, J., KULIS, M. y ORTEGA, R. (2001). "The Educational Authority Responses to Bullying in Schools Teléfono Amigo en Andalucía". Papel presentado en *Internacional Conference Violence in Schools and Public Policies*: París.

- ORTEGA, P y MARTIN, O. (2003). Convivencia: a positive answer to prevent school violence through training form citizenship. Ponencia realizada en el *Seminar Measures to reduce bullyint in schools*. Kobe, Japón. 21-25 de mayo de 2003. Libro de abstracts. 147-156.
- ORTEGA, P y otros. (2003). *Conflictos en las aulas*. Ariel Educación.
- ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. MEC, (304) 253 –280.
- ORTEGA, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y sociedad*, (28 –29) 191-216.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313) 143-158.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolenca escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313), 143-161.
- ORTEGA, R. (1999). *La convivencia escolar: ¿qué es y cómo abortarla?* Sevilla: Consejería de Educación.
- ORTEGA, R. (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Vith Meeting of TMR Programme: Nature and prevention of Bullying and Social Exclusion*. Lisboa: Cruz Quebrada-Dafundo.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y CASAS, J. A. (2012). Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 303-313.
- ORTEGA, R. (2002). *Violencia escolar. Investigación sobre los malos tratos*. Ejercicio de Cátedra. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- ORTEGA, R. (2005). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En la convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.
- ORTEGA, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4, 50-54.
- ORTEGA, R. (2007a). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 32-35.
- ORTEGA, R. MINGUEZ, R. SAURA, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel Educación.
- ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, (42): 47-61.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

- ORTEGA, R. y MONKS, C. (2005). *Agresividad injustificada entre preescolares*. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, L.A. (1997). Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (318): 7-27.
- ORTEGA, R. y otros (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid. A. Machado Libros.
- ORTEGA, R. y RODRÍGUEZ, A.J. (2003). "Violencia escolar, un marco conceptual para la investigación e intervención psicoeducativa". Ponencias en Actas del *III Congreso Internacional de Educación del Conflicto y la violencia, a la Convivencia y la paz*. Santa Fé, 14-16 agosto 2003, Argentina: Editorial Universidad Católica de Santa Fé.
- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- ORTEGA, R., DEL REY, R., y FERNÁNDEZ, I. (2003). Working together to prevent school violence: the Spanish response. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*. 135-152. Londres: Routledge/Falmer. 329
- ORTEGA, R., SANCHEZ, V. y MENESINI, E. (2002). "Violencia entre iguales y desconexión moral: análisis transcultural", en *Psicothema* 14, Suplemento monográfico sobre violencia, 37-49.
- ORTEGA, R., y DEL REY, R. (1999). *The use of Peer Support in the SAVE Project*. Paper en el Simposio Children Helping Children. En IX European Conference on Developmental Psychology. Spetses. Grecia.
- ORTEGA, R., y MARTÍN, O. (2004). *Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos*. En Ortega, R., y Del Rey, R. *Construir la convivencia*, 9-26. Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R.; ANGULO, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, (42) 47-61.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2001a). "Dar respuesta a la violencia escolar a través de un programa institucional", comunicación presentada en el XI Coloquio da Secção Portuguesa da AFFIRSE/AIPELF. *Indisciplina e violencia na Escola*, 22-25 de septiembre de 2001. Lisboa: Portugal.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2001b). "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla ante violencia escolar (SAVE)", En *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2003a). Instrumentos para valorar la convivencia. En R. Ortega y R. del Rey (Edits.) *La Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2003b). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (Coord.) (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

- ORTEGA, R.; DEL REY, R. y FERNANDEZ, I. (2003). Working together to prevent school violence. The Spanish response. En, P.K. Smith, *Violence in schools: The Response in Europe*.
- ORTEGA, R.; MORA, J.; MORA-MERCHÁN, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, R.; MORENO, G. y FERNÁNDEZ, R. (2003). Narrativa y foco del grupo: estrategias para la exploración de querencias y actitudes implícitas. Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa. *Investigación y Sociedad*: Granada. 23-26, septiembre 2003.
- ORTEGA, S.; RAMÍREZ, M.A.; CASTELÁN, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México: *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 147-169.
- ORTIZ, M. (2006). Interculturalidad en la mediación escolar. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 6 (1) 43-57.
- OVEJERO, A. (2002). Cultura de la pobreza: Violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, (79) 71-83.
- PABLOS PONS, J. DE,; REBOLLO, M.; ANGELES, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación (Madrid)*, (320).
- PACHECO, G. (2004). *Mediación cultural de la paz*. Ed Porrúa. México.
- PAGE, R.N. (1991). *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- PALACIOS, J. y MENÉNDEZ, S. (2003). Padres y madres en casa y en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (326) 30-33.
- PALLARÉS, E. (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.
- PALMERO, M.C.; LONGARES, L.C. (2002). La telesecundaria en México. Un ensayo sociopedagógico para la inclusión y la igualdad de oportunidades de las comunidades rurales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (192) 407-417
- PALOMERO, J.E. (2002). Informe sobre el X Congreso de formación del profesorado: La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (45) 183-199.
- PALOMERO, J.E. y FERNÁNDEZ, M.R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 15-35.
- PALOS, J. (1998). *Educación para el futuro: temas Transversales del currículum*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- PAREJA, J.A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.

- PAREJA, J.A. y LORENZO, M. (2006). Aportaciones del texto "libre" freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (207) 357-382.
- PAREKH, B. (1986). The concept of multicultural education. En MODGIL, S.; VERMA, G.; MALLICK, K. Y MODGIL. C. (Eds.). *Multicultural Education. The interminable debate*, 19-31. Londres y Filadelfia: The Falmer Press.
- PARKINSON, L., (2005). Mediación familiar, teorías y práctica: principios y estrategias operativas. Editoria Gedisa: Barcelona.
- PARLAMENTO EUROPEO (2012). Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de noviembre de 2012, sobre la protección de los niños en el mundo digital (2012/2068(INI)).
- PASCUAL, A.I. (1999). Una experiencia de integración social en el aula. *Aula de Encuentro*, (3) 81-87.
- PAYA, M. (1992). Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, (15) 85-92.
- PELECHANO, V. (1990). Fracaso escolar y calidad de la enseñanza en niveles no universitarios. Valencia: Alfaplús.
- PERALTA, F.J., SANCHEZ, M.D., TRIANES, M.V. y DE LA FUENTE (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & DoenÇas*, 4, 83-96.
- PEREIRA, B. O.; NETO, C.; SMITH, P.; ANGULO, J.C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *C&E. Cultura y Educación*, 14 (3) 297-311.
- PÉREZ CASAJÚS, L. (2010). *Comunicarse y Convivir. Programa de habilidades lingüísticas básicas*. Navarra: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.
- PÉREZ DE GUZMÁN, M.V., y PÉREZ SERRANO, G. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2007). *No Es Hora de Reformular la Escuela sino de Reinventarla*. Escuela [Entrevista a Á. Pérez Gómez] (3750), 24-25
- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M^a. V. (2011). *Aprender a Convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, A. (2001). Conflictividad escolar: Tipos, causas y respuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, (52) 15-22.
- PEREZ, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, (26) 7-24.
- PÉREZ, A.I. y SOLA, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, (320) 77-82.
- PÉREZ, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. En *Revista de Educación*, (310) 361-178.
- PÉREZ, C. (2001). Categorías de las normas escolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22) 355-370.

- PÉREZ, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- PÉREZ, F.A. (1959). Evolution of mediation techniques. *Labor Law Journal*, (10) 716-720.
- PÉREZ, M.A. (2002). *Escuchemos hablamos, leemos y escribimos con los medios*. Cuaderno de clase. Huelva: Comunicar Ediciones.
- PÉREZ, M.J. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8) 171-182.
- PÉREZ, M.J.; OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A. (1999). El programa de mediación con familias de la UAM. En *Actas del Congreso Internacional de Mediación Familiar*. Barcelona; 6-9 de octubre de 1999. Departament de Justicia de la Generalitat de Catalunya.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F. (2007) *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ-GRANDE, M. D., GARCÍA DEL DUJO, A., MARTÍN GARCÍA, A.V., (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural. En *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria. Monográfico: Educación Intercultural*. 1, Valencia: E.C.V.S.A.
- PÉREZ-GRANDE, M.D., y HERNÁNDEZ, A. (2003). Actitudes de los escolares ante la llegada de inmigrantes en contextos sociales y educativos de Salamanca. En LUQUE, P.A., AMADOR, L.V Y MALAGÓN, J.L. (Coords.). *Educación Social e Inmigración*. Sevilla: SIPS.
- PÉREZ-LLANTADA, M.C., y LÓPEZ, A. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En S. FONTES, C. GARCÍA, A.J. GARRIGA, M.C. PÉREZ-LLANTADA Y E. SARRIÁ (Eds.), *Diseños de investigación en Psicología*, 433-468. Madrid: UNED.
- PERONA MATA, C. (2006). *La responsabilidad jurídica en los centros de enseñanza públicos y privados*: Alemania.
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PICHARDO, M.C.; ARCO, J.L.; FERNÁNDEZ, F.D. (2005). La relación entre la impulsividad cognitiva (R-I) y el maltrato entre iguales o bullying en educación primaria. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31 (136) 359-377.
- PIFARRÉ, M., y SANUY, J. (2000). El diseño de contextos educativos mediados por ordenador y el aprendizaje de contenidos procedimentales de matemáticas en la ESO. *C&E. Cultura y Educación*, (19) 87-100.
- PINO, M. (2002). Estrategias pedagógicas para una resolución de conflictos en el aula. *Revista Galega do Ensino*, (35) 199-214.
- PIÑUEL, I., y OÑATE, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: Ediciones CEAC

- PIRLS (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en comprensión Lectora*. Madrid: INECSE y Ministerio de Educación y Ciencia.
- PLATERO, R., y GÓMEZ, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa Ediciones.
- PODRO, S. (1994). Training in bilingual advocacy. *The British, Belgian and French experience of intercultural mediation*. London: Interpreting Project.
- POLLARD, A. (1982). A model of classroom coping strategies. En *British Journal of Sociology of Education*, (3) 1, 19-37.
- POOLE, M.S. (1985). *Communication and organizational climate: review critique and a new perspective*. En Mcphee y Tompkins P.K (edits). *Organizational communication: Traditional themes and new directions*. Beverly Hills, Cal. Sage Pub.
- PORRO, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- PORTILLO, M.C. (1992). La regulación de la vida escolar: el diálogo en las asambleas. *Temps d'Eduació*, (8) 311-332.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Itsmo.
- POZUELOS, F. (2001). Asesorar desde la colaboración. En *Cuadernos de Pedagogía*, (302) 50-54.
- PRADO, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 17, 21-30.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: La Muralla.
- PROGRAMA PISA. (2005) *Pruebas de comprensión lectora*. Madrid: INECSE.
- PROYECTO ATLÁNTIDA. (2003). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Proyecto Atlántida. Apud www.proyecto-atlantida.org
- PROYECTO ESPERANZA. (2010). *Las víctimas de Trata y el Retorno Voluntario*. Madrid: Voces contra la trata de mujeres.
- PRUITT, D.G.; WELTON, G.; FRY, W. (1989). Process of mediation in dispute settlement centers. En KRESSEL, K.; PRUITT, D.G. (eds.): *Mediation research*. San Francisco: Jossey Bass.
- PUIG I MORENO, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. En *Cuadernos de Pedagogía*, (196) 12 - 18.
- PUIG ROVIERA, J.Mª, (1997). Conflictos escolares: una oportunidad para dialogar. *Cuadernos de pedagogía*, (257).
- PUIG, J.M. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (257) 58-65.
- PUJOLÀS. P. (2004) *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO
- PULLAN, M. (1992). *Successful school improvement*, Open University Press: Buckingham.
- RAE (1906): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Sucesores de Hernado

- RAGA, F., y DORA, S. Grupo CRIT. (2007). Inmigración y comunicación intercultural, *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas*, Universidad Ricardo Palma: Lima. Perú.
- RAHIM, M., y BONOMA, T.V. (1979). Managing Organizational Conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, (16) 143-155.
- RAMÍREZ, J. M., (2003). Controversias internacionales, solución pacífica de, *Diccionario Jurídico Espasa*. Editorial Espasa Calpe: Madrid.
- RAMÍREZ, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- RAMIREZ, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265- 290.
- REBOLLO, M.Á. (2002). Estudio y caracterización del discurso escolar: Aplicación del análisis de correspondencias múltiples. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 20 (1) 131-151.
- REDFIELD, R.; LINTON, R.; HERSKOWITZ, M. (1936). Memorandum on the Study of Acculturation. *American Anthropologist* (38) 149 - 152.
- REDORTA LLORENTE, J. (2008). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona: Paidós.
- REGODÓN; M., y VAQUERO, B. (1997). *Programar y Organizar actividades en I.E.S.* Narcea: Madrid.
- REGUILLO, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Buenos Aires: Norma.
- REIMER, F. (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica. Madrid: Editorial La Muralla.
- REVILLA, J. C. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, (329) 513-532.
- REY, B. CARETTE, V.; DE FRANCE, A. y KAHN, S. (2006). *Les competences á l'école*. Bruselas. De Boeck.
- REYES, G (1998): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.
- RICHARD, J. C y RODGERS, T. S. (2009) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press: Madrid.
- RICHARDS, J.C. (2000). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y Lockhasrt, Ch. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edi Numen
- RICHARDS, J.C. y Rodgers, T.S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edi Numen
- RICO, A., Mohamed, L., Herrera, L., Molina, M.J. (2011). *Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- RIGBY, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

- RIGBY, K. and S. Bauman. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination, in *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, S.R. Jimerson, S.M. Swearer, and D.L. Espelage, Editors., Routledge: New York, 455-467.
- RIGGS, F. W. (1991). Ethnicity, nacionalism, race, minority; a semantic/onomantic exercise. *International Sociology*. 1ª parte. (6) 3 y 4.
- RINCÓN, (1994). La enseñanza de la literatura en la época contemporánea. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- RÍO, M.Á. (2002). Conflicto étnico y minoría gitana en las escuelas posfranquistas. *Aula de Encuentro*, (6) 237-244.
- RIOS, I. (2007). Las conversaciones previas a la escritura de textos. *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.
- ROBLES, V. (2006). Reflexiones sobre género y violencia en los centros escolares. *Kikiriki...!. Cooperación Educativa*, 19 (81)
- RODRIGO, M.J. (1997). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO, M.; MÁIQUEZ, M.; BATISTA-FOGUET, J.; GARCÍA, M.; RODRÍGUEZ, G.; MARTÍN, J.; Et Al. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *C&E. Cultura y Educación*, 18 (3) 381-395.
- RODRIGO, M.J., García, M., Máiquez, M.L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362.
- RODRIGO, M.J.; MÁIQUEZ, M.L.; GARCÍA, M.; MEDINA, A.; MARTÍNEZ, M.A.; MARTIN, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: Aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de Psicología*, 37 (3) 259-276.
- RODRÍGUEZ Espinar (Coord.). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ Espinar, S. (1990). El marco conceptual de la función preventiva en orientación. Sus implicaciones en los programas de métodos de estudio. *III Jornadas de Orientación Educativa*. Barcelona: ACOEP.
- RODRIGUEZ JARES, X. (1997). "El lugar del conflicto en la Organización Escolar". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, Nº 15, pp. 53-73.
- RODRIGUEZ JIMÉNEZ, R. M. y CASTAÑO PEREA, E. (2011). La investigación-acción en el desarrollo de experiencia de cooperación en estudios técnicos de grado. *V Congreso Universidad y Cooperación y Desarrollo*: Cádiz.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, P. (2006). *Acoso escolar desde el mal llamado Bullying hasta el acoso al profesorado*. Especial análisis en la reparación del daño. Barcelona: Atelier.

- RODRÍGUEZ PALOP, M.E. (2005). *Desafíos actuales a los derechos humanos: la violencia de género, la inmigración y los medios de comunicación*. Madrid: Dykinson, S.L. – Libros.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (Coord.) (1995). III Congreso estatal de Educación para la Paz: *Hacia un movimiento de educación para la paz*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Valladolid.
- RODRIGUEZ, A.J.; ORTEGA, R., y MONKS, C. (2003). "Interculturalidad, tolerancia y respeto mutuo. El problema del maltrato y la expulsión social en comunidades escolares de diverso origen cultural", Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre *Interculturalidad, formación del Profesorado y Educación*. UNED: Madrid 28-30 abril 2003.
- RODRÍGUEZ, C. (2007). *La responsabilidad civil derivada del bullying y otros delitos de los menores de edad*. Ediciones del Laberinto.
- RODRÍGUEZ, C., Herrera, L., Lorenzo, O. y Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 215-230.
- RODRÍGUEZ, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, J., Cuesta, M., Hernández, E., Carbonero, P. G., et al. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: El profesorado como referencia. *Aula Abierta*, (79) 139-152.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, F. y GARCÍA, E., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M.E. (2000). *Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- RODRÍGUEZ, N. (2006). *Stop Bullying*. Barcelona: RBA.
- RODRÍGUEZ, R. I. y BALLESTER, A. (2001). Nuevos enfoques para la disciplina. *Cuadernos de Pedagogía*, (305) 31-35.
- RODRÍGUEZ, R.; SEOANE, A.; PEDREIRA, J. (2006). Niños contra niños: El bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64 (2) 162-162.
- RODRÍGUEZ. L. E., y RODRÍGUEZ, X. (2004). Trazando nuevas rutas: Las implicaciones de la perspectiva intercultural en la intervención escolar. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (11) 119-125.
- ROE, K., & Vandebosch, H. (2003). Consumo juvenil de violencia mediática. una aproximación a su consumo y mecanismos de gratificación. *Trípodos*, 141-151.
- ROJAS, L. (1998). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa bolsillo.
- ROLDÁN TAPIA, A., (2001). "Moving into multiculturalism". En *English Teaching Professional*, Nº 21. Londres. En *Inmigración y Educación 2004*, cd editado por el LdEI de la Universidad de Granada.
- ROMÁN ÁLVAREZ, B. (2000). "Voluntariado social en actividades extraescolares de centros educativos". En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo II. pp. 133-134.

- ROMERO, C. (2000). *Mediació Escolar*. Barcelona. Ediciones ICESB. Colección Quaderns d'Estudi; nº 2.
- ROMERO, C. (2002). Presentación de un servicio de mediación escolar en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, (115) 51-55.
- RONQUILLO, A., MUÑOZ, M^a D. (1998). Estudio socioeconómico sobre los residentes extranjeros en la Costa Brava. Girona: Gobierno Civil.
- ROSALES, C. (1997). La educación moral en el curriculum escolar. Repercusiones sobre la enseñanza. *Innovación Educativa*, (7) 173-194.
- ROSALES, C. (2003). Normas y culturas en la escuela. ¿Cómo fomentar la convivencia? *Innovación Educativa*, (13) 11-24.
- ROSIQUE, J. y otros (1995). *Absentismo escolar en la población gitana de Cartagena: causas y alternativas desde una perspectiva comunitaria y educativa*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena
- ROSS, M.H. (1995). La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia. Barcelona: Paidós.
- ROWE, F., D. (2007). Stewart, and C. Patterson, Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education Research*. 107(6): 524-542.
- RUBIN, J.; BUNKER, B.B. (1995). *Conflict, cooperation and justice: essays inspired by the work of Morton Deutsch*, San Francisco. Jossey- Bass.
- RUBIN, J.; PRUITT, D.J.; KIM, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*. 2.^a ed. New York: McGraw-Hill.
- RUBIN, K .H.; BUKOWSKI, W.; PARKER, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En DAMON, W.; EISENBERG, N. (Eds.): *Handbook of child psychology*. Vol.3, EISENBERG, N. (Ed.): *Social, emotional and personality development*. Nueva York: Wiley, 619-700.
- RUBIN, K .H.; BUKOWSKI, W.; PARKER, J. G.: Peer interactions, relationships and groups. En DAMON, W.; EISENBERG, N. (Eds.): *Handbook of child psychology*. Vol.3, EISENBERG, N. (Ed.): *Social, Bullying and personality development*, Nueva York: Wiley, 1998, pp. 619-700.
- RUEDA SÁNCHEZ, A. M. (2008). *Acoso escolar y resolución de conflictos en el aula*. Almería: Corintia.
- RUIZ, F.C. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37) 103-115.
- RUIZ, M. (2002). La competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vías de desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (45) 169-182.
- SÁENZ, T.; CALVO, J.; FERNÁNDEZ F.; SILVÁN, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja- Logroño Este.
- SÁEZ, L. (2005). La educación social: Intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación*, (6) 237-248.

- SÁEZ, P. (2002). Guerra y Paz en el comienzo del siglo XXI. *Una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente*. Madrid: CIP-FUHEM.
- SALHAB, M. (1995). Prácticas de la mediación intercultural. En AA.VV. (1995): La mediación intercultural. Andalucía Acoge. *Cuadernos de Sociología Económica y Cultural*, (6).
- SALINAS, L. (2002). Derecho, Género e Infancia. *Mujeres, niños, y niñas en los Códigos Penales de América Latina y el Caribe Hispano*. México: UNIFEM. UAM. Universidad Nacional de Colombia. Red por los Derechos de la Infancia.
- SALKIND, Neil, J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- SALMIVALLI, CH.; VOETEN, M. (2002): *Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations*. Congreso de la International Society for Research on Agression: Montreal, 28-31.
- SALOMÄKI, U. (2004). Un modelo global para afrontar la violencia escolar. *Aula de Innovación Educativa*, (132) 53-56.
- SALOMÓN, G. (2000). *La educación para la paz en todo el mundo*. Universidad de Haifa: Israel.
- SAMHITA, A. (2004). El Mahabhárat contado por una niña: El Mahabhárat contado por una niña. Madrid: Ediciones Siruela.
- SAN MARTÍN, J.A. (2003). La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS.
- SAN SEGUNDO MANUEL, T. (2008). *Violencia de género. Una visión multidisciplinar*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- SÁNCHEZ, A. (1988) Una metodología de la lengua oral. (2ª ed.) Madrid: Escuela Española.
- SÁNCHEZ, A., y FERNÁNDEZ, A. (Eds.) (1996). *Dimensiones de la Educación por la Paz. Teorías y Experiencias*. Granada: Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, con la Colaboración del Grupo de Investigación Paz, Problemas Globales y Resolución Pacífica de Conflictos. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, E. (Coord.) (2005). *Violencia: Tolerancia cero*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- SÁNCHEZ, F.J. (2004). Unidad didáctica para el día escolar de la no-violencia y de la paz. *Aula de Encuentro*, 8 (8) 35-56.
- SÁNCHEZ, J. e I. Santos (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL
- SÁNCHEZ, M.C. (1996). Determinantes del Rendimiento Académico en la Universidad de Salamanca. Tesis Doctoral (sin publicar).
- SÁNCHEZ, R.; GUIZA, V.M.; ORTIZ, R.M.; LEÓN, G. DE. (2002). Detección temprana de factores de riesgo para el consumo de sustancias ilícitas. *Adicciones. Revista de Socidrogalcohol*, 14 (3) 371-379.
- SÁNCHEZ, S. (2004). Educar en una escuela intercultural. Aceptar las diferencias como un camino para evitar la violencia. *Kikirikí! Cooperación Educativa*, (74) 25-28.

- SANCHEZ, S. (2004). Presentación. En Tuvilla, J. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de educación y ciencia.
- SÁNCHEZ, S., Mesa, M.C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M.M., Herrera, L., Fernández, A.M. y Gallardo, M.A. (2009). *Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- SANMARTÍN, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona Ariel.
- SANTAELLA, J.I., y SANTAELLA, J. (2007). *Manual de acoso o bullying para docentes y educadores*. Granada. Gestión, Orientación y Formación SL.
- SANTAMARÍA, A. (2002). Perspectiva referencial y acciones instruccionales. Un estudio en educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3) 259-275.
- SANTANA, J.D. (2003). La violencia entre adolescentes dentro y fuera de las aulas. *Documentación Social*, (131) 261-280.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). "El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad", en SIPAN, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira Editores.
- SANTOS, I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/libros.
- SANTOS, M. A. (1994). La escuela: un espacio para la cultura. *kikiriki*, (31-32) 3-13.
- SANTOS, M.A. (2001). La habilitación mediacional y la mejora de la convivencia en la escuela. *Bordón*, 53 (2) 299-310.
- SANTOS, M.A., y LORENZO, M.M. (2003). Los flujos migratorios como flujos culturales en Europa. una lección de educación para la convivencia. *Bordón*, 55 (4) 583-592.
- SANTOS, M.L., y MARTÍNEZ, L. F. (2002). El medio natural: Escenario educativo urbano. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (6) 107-120.
- SAPAG, N. y SAPAG, R. (1991). *Preparación y evaluación de proyectos*. México: McGraw-Hill
- SARTORI, G. (2001). La Sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus.
- SAUSSURE, F. (1916): *Cours de linguistique générale*. Editado por C. Bally y A Sechehaye. Ginebra: Versión española: *Curso de lingüística general*, Madrid, 1983. Alianza Universal.
- SAVIGNON, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley. (Original no consultado, citado por: Cenot, J. (2002) "El concepto de competencia comunicativa" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449- 465).
- SCHÄFER, M.; SMITH, P.K.; KORN, S.; HUNTER, S.; MORA-MERCHÁN, J.A.; SINGER, M.; VAN DER MEULEN, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22 (3), 379-394.

- SCHEERENS, J., y BOSKER, R. (1997): "The Meaning of the Factors that are Considered to Work in Education". *The Foundations of Educational Effectiveness*, cap. 4., pp. 99-138.
- SCHELEICHER, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- SCHERMERHORN, R.A. (1978). *Comparative ethnic relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- SEARLE, J.R. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra
- SEGURA, M. (2002). Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral. Madrid: Narcea.
- SEGURA, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SEGURA, M.; Arcas, M. (2005). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- SEIDLER, J. (2006). *Masculinidades: Culturas globales y vidas íntimas*. Editorial Montesinos.
- SEIJO, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F. y Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (2007). *Sistema sexo-género. Unidad Didáctica*. Madrid: Editorial Los libros de la Catarata.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (2006). *La educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- SERRA, C. (2002). El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, (315) 77-82.
- SERRAMP, G. (1996). ¿Qué dice la investigación científica sobre mediación?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (2-3), 127-147.
- SERRANO, Á. (2006). *Acoso y violencia en la Escuela. Cómo detectar y prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- SERRANO, Á. (2006). *Acoso y violencia en la Escuela. Cómo detectar y prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- SERRANO, Á., e IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SERRAT, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.
- SERRAT, A. (Coord.) (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Bilbao: Praxis
- SERRAT, A. (Coord.) (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Bilbao: Praxis.

- SHAUGHNESSY, J.J.; ZECHMEISTER, E.B.; SHAUGHNESSY, J.S., (2006): *Research methods in Psychology*. 7th ed. Boston: McGraw-Hill.
- SHAW, M. (1982). Mediating between parents and children. En H. DAVINSON, *Alternative means of family dispute resolution*. Washington: American Bar Association.
- SHIRKY, C. (2008). *Here comes everybody*. Nueva York: Penguin Books.
- SIERRA I FABRA, J. (2003). *Frontera*. Madrid: Ediciones SM.
- SIERRA I Fabra, J. (2005). *Sin vuelta atrás*. Madrid: Ediciones SM.
- SIERRA, R. (1996). *Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- SIMPSON, G.E., y YINGER, J.M. (1987). *Racial and cultural minorities. An Análisis of prejudice and discrimination*. 5ª edición. New York: London: Plenum Press.
- SINDIC DE GREUGES DE LA COMUNITAT VALENCIANA (en prensa): Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia, elaborado por MARTÍN, E.; PÉREZ, F.; MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M., Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana. TORREGO, J.C. (Dir.): *Proyecto Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia*, Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Departamento de Orientación Escolar, 2002.
- SINGER, L. (1996). *Mediación. Resolución de Conflictos. Técnicas de actuación en los ámbitos empresarial, familiar y legal*. Barcelona: Paidós.
- SINGER, L.R. (1996). *Resolución de conflictos*. Barcelona: Paidós.
- SKEHAN, P. (1996). Second-language acquisition research and task-based instruction, in J. Willis and D. Willis (Eds.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- SLAIKEU, C.A (1996). *Para que la sangre no llegue al río. Una guía práctica para resolver conflictos*. Barcelona: Granica.
- SMITH P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385.
- SMITH, E.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, E. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. A crossnational perspective*. Londres: Routledge.
- SMITH, P. (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- SMITH, P. (Ed.): *Violence in schools. The response in Europe*, Londres y Nueva York: Routledge Falmer, 2003.
- SMITH, P. K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R.F.; et al. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, (73) 1119-1133.

- SMITH, P.K., et al. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4): 376-385.
- SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-Tas, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routledge.
- SMITH, P.K., y SHUE, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, (7) 193-212.
- SMITH, P.K.; SHARPE, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, Psychology, 142 (5), pp. 567-586. P.K.; ORTEGA, R. (2004). Maltrato y violencia escolar en Europa. Entrevista al profesor P.K. Smith. *Aula de Innovación Educativa*, (132) 49-52.
- SMITH, S. et al. (2002). "Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base", en *Journal of Social*.
- SMORTI, A.; ORTEGA, R.; ORTEGA-RIVERA, J. (2002). La importancia de la cultura para la teoría de la mente: La alternativa narrativa. *C&E. Cultura y Educación*, 14 (2) 147-159.
- SOLÉ, C. (2006). *Inmigración comunitaria: ¿Discriminación inversa?*. Barcelona. Anthropos Editorial.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Graó
- SOLÉ, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo en VV.AA.: *Comprensión lectora*. pp. 15-33 Barcelona: Graó,
- SOLER, E. (2004). La mediación en los conflictos escolares. *Praxis Sociológica*, (8) 124-153.
- SOLER-ESPINAUBA, D. (2000). *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Espéculo. Universidad Complutense de Madrid.
- SOLETO, H., y OTERO, M. (Coords.). (2007). *Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente*. Madrid: Tecnos.
- SORIANO, E. (2003). La educación y escolaridad de niños y jóvenes inmigrantes en Andalucía: *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (3) 41-62.
- SORIANO, R (2008). *Cómo se escribe una tesis. Guía práctica para estudiantes e investigadores*. Córdoba: Berenice/Manuales
- SOS RACISMO GRANADA. (2005). *Vive la riqueza de la diversidad. + de 101 materiales para la convivencia*: Granada.
- SOS RACISMO. (2003). *Informe Anual 2003 sobre el racismo en el Estado Español*. Barcelona: Icaria Editorial.
- SOTO, J., (2002). La Formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (315) 44-48.
- SOURANDER, A., et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 67(7): 720-728.

- SPOLSKY, B. (2000). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- STEFFGEN, G.; VANDENBOSCH, H., VÖLLINK, T., DEBOUTTE, G. y DEHUE, F. (2010). Cyberbullying in the BENELUX-Countries: First findings and ways to adress the problem. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 35-54). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- SUARES, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ, A. (2009). *Iniciación escolar a la escritura y lectura*. Madrid: Pirámide.
- SUÁREZ, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335) 429-443.
- SUÁREZ, M.A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (18) 135-150.
- SUBIRATS, J. (Coord.). (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.
- SUBIRATS, J.; SUBIRATS, M.; CAMOY, J.; PANÉ, F.; BAS, J.M. (2002). L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació. *Perspetiva Escolar*, 263, 2-49.
- SUCKLING, A., y TEMPLE, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.
- SUCKLING, A., y TEMPLE, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.
- SULLIVAN K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- SULLIVAN, K.; CLEARY, M.; SULLIVAN, G. (2005). *Bulling in Secondary schools*. London: Sage Publications, Thousand Oaks and New Delhi.
- SULLIVAN, K.; CLEARY, M.; SULLIVAN, G. (2005). *Bulling in Secondary schools*. London: Sage Publications, Thousand Oaks and New Delhi.
- SUSO, J. (2001). Convivir en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 62-68.
- SUSSKIND, L. (1981). Environmental mediation and the accountability problem. *Vérmont Law Review*, (6) 1-47.
- SUSSMAN, S.; UNGER, J.B.; DENT, C.W. (2004). Grupos paritarios autoidentificados en estudiantes de instituto: Un predictor de su funcionamiento psicosocial cinco años más tarde. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (1) 9-25.
- TÉBAR, L. (2002). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- TEEL, S. (2000). *Rainbows of Intelligence: Exploring How Students Learn*. Thousand Oaks, Calif.: Corvvin Press.
- TEJEDOR, F.J. (1994). *Cuestiones de estadística inferencial aplicada a la educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

- TERRÓN, J. L. (2000). *Didáctica de la lengua y literatura en la enseñanza secundaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación.
- TEZANOS, J.F. (Ed.) (2007). *Los nuevos europeos. Tendencias en ciudadanía, identidades y exclusión social en jóvenes europeos (197-198)*. Madrid: Fundación Sistema.
- THOMAS, K. W. Y KILMAN, R. H. (1997). Interpersonal conflict handling behavior as reflectios o jungian personality dimensons en *Psicochology-reports*, 37, 971-980.
- THOMAS, M. (2000). Acquérir une compétence interculturelle. Des processus d'apprentissage interculturels ou quotidien. Mémoire DESS P.A.J. La Lorraine. Université de Nancy 2.
- THOMPSON, F. and Smith, P.K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RB098*. London: DfE.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- TOMATIS, A. (1989). *El fracaso escolar*. Barcelona: Campana.
- TORMOS, A.; ARMENTEROS, I.; SANFRANCISCO, R.; RUÍZ, R.M.; FORNES, M.; MERINO, M.L., et al. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: Una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (13) 63-74.
- TORRADO, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. BISQUERRA, (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (130-147). Madrid: La Muralla.
- TORRE, C. de la. (2003). Programa de modificación de conducta escolar (educación infantil y primer ciclo de primaria). *Docencia e Investigación*, 28 (13) 63-71.
- TORREGO, J.C. (2000). *El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid*. Organización y Gestión Educativa, (4) 40-43.
- TORREGO, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2000). Violencia escolar, el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Defensor del Pueblo: Madrid.
- TORREGO, J.C. (2001). "Modelos de regulación de la convivencia", *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 26-28.
- TORREGO, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En Fernández, I. (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*, 171-180. Barcelona: Cisspraxis.
- TORREGO, J.C. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica: Madrid.
- TORREGO, J.C. (2006). Estudio sobre los problemas de convivencia: opciones del profesorado de enseñanza no Universitaria. Federación de Enseñanza CCOO: Madrid.

- TORREGO, J.C. (2007). Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, nº 1, 251-274. Universidad de Granada. España.
- TORREGO, J.C. (2011). Gestión de la Convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo. En *VII Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación especial e inclusión educativa*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina de Santiago de Chile.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2005). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2006). *Mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. Barcelona: Editorial Graó.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Editorial Grao: Barcelona.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2011). *Altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2012). Audiovisual. Ayudar nos ayuda: Programa de alumnos ayudantes. TAGTOC Ediciones.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (Coord.). (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (Coord.). (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Editorial Graó.
- TORREGO, J.C. (Dir.). (2002). *Proyecto Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Departamento de Orientación Escolar.
- TORREGO, J.C. y AGUADO, J.C. (2010). Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J.C. y NEGRO, A., (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- TORREGO, J.C., & FUNES, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, (4) 40-43.
- TORREGO, J.C., y VILLAOSLADA, E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. En *Tabanque*, (18), 31-48. Palencia: Escuela Universitaria de Educación.
- TORREGO, J.C.; FUNES LAPPONI, S.; MORENO, J.M., (2001). *Mediación de conflictos en centros educativos*, CEMA-UNED: Madrid.

- TORRES SANTOMÉ, J. (1993). La culturas negadas y silenciadas en el curriculum, *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 60-66.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid. Morata, 4ª edic.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2005). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TORTOSA, J.M. (2001). *El largo camino: de la violencia a la paz*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- TOUZARD, H. (1981). La mediación y la solución de los conflictos: Estudio psicosociológico. Barcelona: Herder.
- TREMBLAY, R.E., KURTZ, L., MASSE, L., VITARO, F. y PHIL, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive Kindergarten boys: It´s impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568. Press.
- TRIANES, M. V.; SÁNCHEZ, A.; MUÑOZ, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: Perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41) 73-93.
- TRIANES, M.V. y FERNANDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TRIANES, V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- TRIGUEROS, D. (2001). A la búsqueda de salidas: Compromiso docente en el IES Sixto Marco de Elx. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 88-91.
- TRILLO, J. (2006). Violencia escolar entre iguales: Informe del Defensor del Pueblo. En Ministerio de Educación. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- TRINIDAD, M.L. (2002). Los acuerdos migratorios bilaterales concluidos por España: un complejo instrumento para unos resultados escasos. En *Resumen de ponencias y comunicaciones del 3er. Congreso de Inmigración*. Granada: 91.
- TRUJILLO, F. (2012). *Propuesta para una escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- TUSÓN, A. (1994). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- TUSÓN, A. (1997). La escritura. Una introducción a la cultura alfabética. Barcelona: Octaedro.
- TUTS, M., y MARTINEZ, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Catarata: Madrid.
- TUVILLA, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

- TUVILLA, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée.
- UNESCO (2004). *Global education digest 2004*. Montreal. UNESCO Institute for Statistics.
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención de los derechos del niño*. https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf (Consultado: 12/06/2015).
- URANGA, M. (1995). Transformación de conflictos y educación para la paz. En IGLESIAS DÍAZ-CALO, A. (Coord.): *Por una Europa de paz, multiétnica e intercultural*. I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace. Santiago de Compostela, 7 s 10 de Xullo de 1994. Santiago de Compostela: Comité do I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace, 249-260.
- URANGA, M. (1995b). Un enfoque desde el Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratuz". En IGLESIAS DÍAZ-CALO, A. (Coord.): *Por una Europa de paz, multiétnica e intercultural*. I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace. Santiago de Compostela, 7 s 10 de Xullo de 1994. Santiago de Compostela: Comité do I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace, 261-274.
- URANGA, M. (1998a). Violencia en la escuela. Tratamiento de conflictos y mediación en la escuela. *Organización y Gestión Educativa*. (4): 44-46.
- URANGA, M. (1998b). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En CASAMAYOR, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao Editorial. 143-159.
- URANGA, M. (2000). Al andar se hace el camino. *Organización y Gestión Educativa*, (4) 37-39.
- URANGA, M. (2002). Mediación escolar: pega del mosaic d'una cultura de pau. *Perspectiva Escolar*, (262) 20-26.
- URANGA, M. (s.f). *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. Centro de Investigación por la Paz Guernika Gogoratuz.
- URIA, E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para una educación de calidad*. Narcea: Madrid.
- URRA, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.
- URRUZOLA ZABALZA, M.J. (2005). *No te lées con los chicos malos. Guía no sexista dirigida a chicas*. Instituto Bilbao: Maite Canal Editorial.
- URRUZOLA ZABALZA, M.J. (2006). *Guía para chicas 1*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla y Bilbao: Maite Canal Editorial.
- URRUZOLA ZABALZA, M.J. (2006). *Guía para chicas 2: ¿Cómo prevenir y defenderte de agresiones*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla y Bilbao: Maite Canal Editorial.
- URY, W.L. (2000). Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Buenos Aires: Paidós.

- USANDIZAGA, (1994). Semiótica y teorías de la literatura. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- VACAS, M.C. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3) 363-372.
- VAELLO, J. (2005): *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VALENZUELA, F. y ONETTO, F. (1983). Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional. *La educación*, 93.
- VALERO, C. (2001). El mediador interlingüístico en los servicios públicos: Nuevos principios éticos para nuevas realidades. En ANN BARR, M. ROSARIO MARTÍN RUANO Y JESÚS TORRES DEL REY (eds.). *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 819-828.
- VALERO, C., y ADRIANA, D. (2003). ¿Mediador social = mediador interlingüístico = intérprete?. Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos. En ÁNGELA COLLADOS AÍS *et al.* (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación. Docencia y profesión*. Granada. Comares, 257-266.
- VALLI, L. (1986): *Becoming clerical workers*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- VALLES, A., y VALLES, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular*. EOS: Madrid.
- VAN DER MEULEN, K. (2005). Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela. *Estudios de Psicología*, (26) 291-313.
- VAN DER MEULEN, K.; SORIANO, I.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C.; KORN, S.; y SCHÄFER, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- VAN EK, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects o the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press
- VAN SLYCK, M., y STERN, M. (1996). La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios. En DUFFY, K. G.; GROSCHE, J.; y OLCZAK, P.: *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona: Paidós.
- VANDEBOSCH, H. and K. Van Cleemput. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*. 11: 1349-1371.
- VARIOS AUTORES (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- VARIOS AUTORES. (1997). *La nostra diversitat creativa Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo* (Presidida por JAVIER PÉREZ DE CUÉLLAR. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- VARIOS AUTORES. (1997). *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en ESO*. Barcelona: Centro de Documentación SOS Racismo.

- VARIOS AUTORES. (1998). *Propuestas de acción para la formación de educadores*, Sevilla: documento fotocopiado.
- VARIOS AUTORES. (1999). *Materiales para el programa Convivir es Vivir*. Madrid: MEC. (Tomos I, II, III y IV).
- VARIOS AUTORES. (2005). *Propuestas para observar y comprender el mundo adolescente. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema*. Documentos del Congreso "Ser adolescente hoy". Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- VARIOS AUTORES. (2005). Redes educativas. *Aula de Innovación Educativa*, (142): 31-58.
- VARIOS AUTORES. (2006). Convivencia en los centros. Monográfico. En *Cuadernos de Pedagogía*, (359) Barcelona: Praxis.
- VARIOS AUTORES. (2006). El codesarrollo en España. Protagonistas, discursos y experiencias. Madrid: Catarata.
- VARIOS AUTORES. (2007). *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo*. Madrid: Catarata.
- VERA, J. (2000). La mediación pedagógica de los medios de comunicación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (5) 71-90.
- VERMA, G.K. (1974). Educación multicultural: problemas de la investigación. En HUSEN, T., OPPER, S. (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- VEZ, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Ariel.
- VICIANA, J., y ZABALA, M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición. *Revista de Educación*, (335) 163-187.
- VIDAL, L. (2003). Fundamentos teóricos del día escolar de la no-violencia y la paz (DENIP). *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, (6) 45-67.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I., y QUEVEDO, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. ROLAND Y E. MUNTHE (Eds.), *Bullying. An International Perspective*. 34-52. Londres: David Fulton.
- VIERA, M.; FERNÁNDEZ, I.; QUEVEDO, J. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*. En E. ROLAND y E.
- VILA, I. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- VILÁ, I. (1997). Escribir en la escuela. En J. Serrano y J.E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 181-210). Madrid: Oikos-Tau
- VILÁ, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.

- VILA, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- VILAR, J. (1992). El diagnóstico de situación. Una técnica para el análisis de alternativas y la valoración de sus consecuencias. *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, (15) 99-106.
- VILLA, M de la.; RODRÍGUEZ, F.; SIRVENT, C. (2006). Actitudes y percepción de riesgo ante el consumo de alcohol en adolescentes. Efectos diferenciales respecto a jóvenes consumidores de alcohol y cocaína. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(3) 411-434.
- VILLA, M. de la. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36 (1) 61-81.
- VINYAMANTA, E. (1990). *Mediación y resolución de conflictos*. Barcelona. Ediuoc.
- VINYAMATA, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAS, J. (2004). Conflictos en los centros educativos. *Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.
- VIÑAS, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- VISO, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Madrid: EOS.
- VISO, J.R. (2011). *Cómo programar las competencias*. Madrid: Editorial EOS.
- VV.AA. (2005) El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. Monográfico en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-83
- VYGOTSKI, L. S. (1926). *Psicología pedagógica*. Moscú: El Educador.
- VYGOTSKY, L.S. (1982-84). *Sobranie socinenii*. (Obras completas). Vols. I-VI. Moscú: Pedagogika.
- WAHLSTRÖM, R. (1990). *Imagen de enemigo. Educación Paz*. Gernika: Gernika Gogoratz. Grupo de Investigación por la Paz.
- WALBERG, H. (1982). "What makes schooling effective". *Contemporary Education. A Journal of Review*, 1, 22-34.
- WANG, J., R.J. Iannotti, and T.R. Nansel. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4): 368-375.
- WARDEN, D., CHRISTIE, D., KERR, C., y LOW, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology*, (16) 365-378.
- WATERS, S. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: a theoretical model. *American School Health Association*. 79(11): 516-524.
- WATKINS, C., y WAGNER, P. (1991). *School Discipline: a hole- school approach*, Oxford. Blackwell. Trad. cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC.

- WATKINS, C., y WAGNER, P. (1991). *School Discipline: a whole-school approach*. Oxford. Blackwell. Trad. cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WATSON, R. T. HO, T.K. y RAMAN, K.S. (1994). "A fourth dimension of group support systems". *Comunicaciones de la ACM*, 37 (10), 45-55.
- WEISS, CH., CAMBONE, J., WYETH, A. (1992). "Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making" *Educational Administration Quarterly*, 28, 350-367.
- WERLICH, E. (1974). *Tyopologie der texte*. Munich: Fink.
- WHEELER M. (1990). *Promoting negotiation: Yes in my backyard*. Cambridge: mass. Harvard Law School.
- WIDDOWSON, H.G. (1984). *Explorations in Applied linguistics 2*. Oxford: University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1989). "Knowledge and ability for use" en *Applied Linguistic vol. 10, nº 2*
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspectos of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1998): Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A.Mendoza *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsiri.
- WIERSMA, W. y JURIS, S. G (1990). *Educational measurement and testing*. Massachusetts: Allyn/Bacon.
- WIERSMA, W. y JURIS, S. G (2008). *Research methods in education* (9ª Ed.). Belmont, CA, EEUU.F.E. Peacock.
- WILLIAMS, G. (1993). *Style and Effectiveness in Negotiation*. Strategies for Mutual Gains. Newsbury Park: Sage Publications.
- WILLIAMS, K.R. and N.G. Guerra. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41: S14-S21.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- WORCHEL, S., y LUNDGREN, S., (1996). La naturaleza y la resolución del conflicto. En *La mediación y sus contextos de aplicación*, AA. VV.: Paidós.
- WUBBELS, TH. y BREKELMANS, M. (1998). "The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom". En K. Tobbin y B.J. Fraser (eds): *International Handbook of Science Education*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- ZABALZA, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 139-174.
- ZABALZA, M.A. (1999). *Informe A convivencia nos Centros Escolares de Galicia. Cursos 1996 a 1998*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- ZAFRA, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, (339) 147-168.
- ZAITEGUI, N. (2001). Una propuesta de intervención en primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, (304) 92-96.
- ZALDÍVAR, F.; LUCIANO, M.C.; GÓMEZ, I.; BERROCAL, C. (2002). Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. *Análisis y Modificación de Conducta*, (28) 122, 867-904.
- ZARTMAN, I. W., y TOUVAL, S. (1989). Mediation in international conflicts. En K. KRESSEL Y D. G. PRUITT (eds.). *Mediation research: The process and effectiveness of third party intervention*. 115-137. San Francisco: Jossey-Bass.
- ZAYAS, (1994). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- ZAYAS, F. (1993). La composición de noticias. En Anna Camps. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- ZEMBYLAS, M., y KALOYIROU, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos: Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, (342) 37-59.

WEBGRAFÍA

- ACAE. Asociación contra el acoso escolar: acaecasturias@hotmail.com (Consulta: 20/08/2013)
- ACAECAT. Asociación contra el acoso escolar de Catalunya: acaecat@acaecat.es (Consulta: 20/08/2013)
- ACOSO ESCOLAR. Es. En esta página se puede encontrar bibliografía, programas educativos, enlaces, noticias, etc., relacionados con el tema del acoso escolar.
- ADIDE ANDALUCÍA. Normativa paz y Convivencia. <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=27> (Consulta: 15/07/2012)
- AGUADO, M^a J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista Juventud* 42 ,63-73 Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-7.pdf>
- AIDEX. Causas y soluciones de la conflictividad escolar. <http://www.aidex.es> (Consulta: 20/08/2013)
- ALIA2 <http://www.alia2.org/index.php/es/> (Consultado: 20/06/2015)
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. Página en favor de los Derechos Humanos o un Derecho fundamental, en especial violencia de género, violencia sexual, mujeres víctimas de violaciones, niñas violentadas, etc. <http://www.amnesty.org/es> (Consulta: 20/08/2013)
- ARARTEKO. (2006). *Informe sobre convivencia y conflictos en centros educativos del País Vasco*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18270/conflictos_centrosed.pdf
- AUTODIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Ministerio de Educación. http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index.php (Consulta: 15/07/2012)
- AVERROES. *Red de centros educativos que usan Internet como herramienta educativa, de información y de comunicación*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf>
- AXIAL. JUNTA DE ANDALUCÍA. Novela didáctica con texto y audio que recorre aspectos y valores. Recursos ciudadanía y convivencia para Educación Secundaria. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes> (Consulta: 20/08/2013)
- AXIAL. JUNTA DE ANDALUCÍA. Recursos Educativos sobre ciudadanía y convivencia, especialmente para Educación Secundaria. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepal2/materiales/axial/e_present.html (Consulta: 5/03/2012)
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43 <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html> (Consultado: 08/07/2015)

- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007): Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82 Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- BLOG CONVIVENCIA ESCOLAR. <http://gregory-construyendolaconvivencia.blogspot.com.es/> (Consulta: 5/03/2012)
- BOE 7 de mayo de 2015. Resolución de 31 de marzo de 2015. *Premios Nacionales de educación para centros docentes. Fomento a la convivencia escolar y Premio Irene "La paz empieza en casa"*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/05/07/pdfs/BOE-A-2015-5105.pdf>
- BOULDING, E. DE (1986): Peace Movements, Peace Research and the Peace Process. www.Transcend.org. (Consulta: 13/12/2006)
- BOYER, C. y Luengo, F. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares* Proyecto de Innovación Atlántida. Educación y cultura democrática. <https://docs.google.com/file/d/0B6UWSd3TyAWoSIdaeXEwX2psd2M/edit> (Consulta: 19/04/2015)
- BOZA, A. *Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía. Modelos y Programas de intervención*. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/boza.PDF>
- CABRERA PEREZ, L., & GONZALEZ AFONSO, M. (s.f.). LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. Recuperado de <http://www.redcanariarural.org/materiales/Eje%201/1.6/Lidia%20Cabrera.pdf>
- CAMPAÑA "Si te molestan no, calles" de la Asociación juvenil Alternativa Joven de Extremadura. <http://www.educarex.es/convivencia/presentacion.html> (Consulta 20/08/2015).
- CAMPAÑA DEL LAZO BLANCO para Europa con categorías sobre violencia y sexualidad masculina con perspectiva de género. <http://www.europofem.org> (Consulta: 20/08/2013) y <http://www.euowrc.org> (Consulta: 20/08/2013)
- CASTRO, A. (2008): Convivencia sin violencia. Observatorio de la Convivencia. Argentina. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/83641899/Convivencia-Sin-Violencia-texto>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, (2009): CVC (Centro Virtual Cervantes). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Competencia comunicativa*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- CERMI. (2011). Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2010. Recuperado de <http://www.cermi.es>
- COLECTIVO IOÉ y FUNDACIÓN LA CAIXA, (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales, (11). Edición electrónica: Recuperado de www.estudios.lacaixa.es.

- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. Maltrato entre alumnos <http://www.xtec.cat/~jcollell/Z13Pla%20Convivencia.htm> (Consulta: 19/04/2015)
- COMISIÓN EUROPEA. Conclusiones del Informe español de EU KIDS ONLINE. Recuperado de [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsExecSummary/SpainExecSum.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsExecSummary/SpainExecSum.pdf)
- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA. *Aprender para comunicarse, comunicarse para aprender.* Recuperado de <http://formaprofe.poezia.es/2010/10/08/ii-competencia-linguistica-y-competencia-comunicativa/>
- COMUNIDAD ESCOLAR. Web de la CNICE del MEC.ES. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/645/info1-2.html> (Consulta: 20/08/2013)
- CONCEJALIA DE SEGURIDAD CIUDADANA DEL AYUNTAMIENTO DE CANARIAS: acosoescolar@podemosayudarte.com (Consulta: 20/08/2013)
- CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS, (2002): La Escolarización de los hijos de los Inmigrantes en España II. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Edición electrónica: Recuperado de www.ccoo.es/publicaciones/monog/cientocuatraycuatro.htm
- CONGRESO DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Ministerio de Educación de España. <http://www.congresoconvivenciaescolar.es/> (Consulta: 5/03/2012)
- CONOCIMIENTOSWEB.NET. (s.f.). *Importancia del trabajo por proyectos.* Recuperado de <http://www.conocimientosweb.net/descargas/article1238.html>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2006). Orientaciones sobre el acoso escolar http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=922&Itemid=54 (Consulta: 20/08/2015).
- CONSEJERÍA EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA. Portal de convivencia. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia> (Consulta: 5/03/2012)
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. (2005). Informe sobre la convivencia escolar en los centros educativos de Andalucía. (2005). Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar_informes/informe_conviv centros andalucia.pdf
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008. Madrid: Ministerio de educación. Recuperado de <http://www.educacion.es/cesces/pg-13.htm>
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. (1978). Recuperado de http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf
- CONVIVENCIA EN EL AULA. protegeles.com (Consulta: 5/03/2012)
- CONVIVENCIA ESCOLAR NAVARRA. convive@cfnavarra.es (Consulta: 20/08/2013)
- CONVIVENCIA ESCOLAR VASCA. ikasle@hezkuntza.net (Consulta: 20/08/2013)

- CONVIVENCIA ESCOLAR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES.
http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/orientacion_educativa/convivencia/ (Consulta: 5/03/2012)
- CONVIVES. REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN CONVIVES.
<http://es.scribd.com/doc/83325717/CONVIVES-n%C2%BA-0-marzo-2012>
 (Consulta: 20/08/2013)
- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO DE ESPAÑA (2010): Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?
<http://www.obrasocialncg.com/socialia/publicaciones> (Consulta: 20/08/2012)
- COST ACTION. (2008). Guía para prevenir el ciberbullying en el entorno escolar: análisis y recomendaciones. Recuperado de
<https://sites.google.com/site/costis0801/guideline>
- CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). *Informe sobre el comportamiento desadaptado y respuestas educativas en secundaria*
 Recuperado de
http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar_informes/comport_desadap_resp_edu_sec.pdf
- CTV. *Juegos de resolución de conflictos, comunicación y cooperación*. Recuperado de
<http://www.ctv.es/USERS/avicent/#Castellano>
- CUADRADO, I. (Coord.) (2010). *Estudio Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos*. Badajoz. Edita Junta de Extremadura. Recuperado de
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/30266>
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID:
gabinete@defensordelmenor.org (Consulta: 20/08/2012)
- DEFENSOR DEL MENOR. *El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes* Recuperado de
http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/D-MenorMAdrid_el_maltrato_entre_escolares_jovenes.pdf
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Obligatoria*. (1996 - 2006). Recuperado de
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO: 1999-2006*. Recuperado de
<http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). *Violencia escolar: Informe el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de
<https://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales: en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2000)*. Nuevo estudio y actualización del 2000. Recuperado de
<http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000): *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. En C. DEL BARRIO, E. MARTÍN, I. MONTERO, L. HIERRO, I. FERNÁNDEZ, H. GUTIÉRREZ

- Y E. OCHAÍTA. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>.
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2003): Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico. En I. CUEVAS, M.J. DE DIOS, M.A. ESPINOSA, E. MARTÍN, A. MARCHESI Y E. OCHAÍTA. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid. <http://www.defensordelpueblo.es> (Consulta: 04/09/2014)
- DEL BARRIO, C. y MARTÍN, E. (Coords.) (2003): Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, (26), 1. En DIAZ, M.J.; MARTINEZ, R., y MARTÍN, G. Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE. Recuperado de <http://www.pntic.mec.es/recursos2/convivenciaescolar> (Consulta: 04/09/12)
- DIAZ- AGUADO, M.J. (2006). *Mejorar la convivencia en el aula a través del aprendizaje cooperativo y el currículum de la no-violencia*. (Consulta: 04/09/12) Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>
- DÍAZ-AGUADO M.J. Convivencia escolar y prevención de la violencia. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/libros/leccionVG/Libro_19.htm
- DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN UPM, y ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO INGENIERA SIN FRONTERAS / ISF, (2009). *Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo. Actas de las Jornadas. Madrid 11 y 12 de junio de 2008*. Recuperado de <http://oa.upm.es/2009>
- DIRECTORA DE VÍCTIMAS Y DERECHOS HUMANOS. (2014). Resolución de 23 de junio de 2014. Programa de Bonos Elkarrekin. Gobierno Vasco. País Vasco. Recuperado de [http://www.kristaueskola.eus/archivos/descargas/EHAA-BOPV_2014-06-27 RESOLUCION BONOS ELKARREKIN EN EL ambito EDUCATIVO_2014_06_27_10_14_40.pdf](http://www.kristaueskola.eus/archivos/descargas/EHAA-BOPV_2014-06-27_RESOLUCION_BONOS_ELKARREKIN_EN_EL_ambito EDUCATIVO_2014_06_27_10_14_40.pdf)
- DOCUMENTO: Contenido y estructura del plan de intervención para la mejora. Recuperado de <http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/planesmejora/planmejora.pdf>
- ECURED. COMPETENCIA COMUNICATIVA. [http://www.ecured.cu/index.php/Competencia Comunicativa](http://www.ecured.cu/index.php/Competencia_Comunicativa) (Consulta: 3/11/2011)
- EDEX. Organización social del País Vasco que ofrece recursos web sobre ciudadanía, habilidades sociales, drogodependencias, etc., para Primaria y Secundaria. <http://www.edex.es> (Consulta: 20/08/2012)

- EDUALTER. Web de Educación Intercultural, educación en valores, educación para la paz y educación para la igualdad. <http://www.edualter.org> (Consulta: 20/08/2012)
- EDUCACIÓN EN VALORES. Web en nueve lenguas con recursos de educación en valores para todas las edades escolares. <http://www.educacionenvalores.org> (Consulta: 20/08/2012)
- EDUCACIONENVALORES.ORG Ideas y recursos educativos en Educación en valores http://www.educacionenvalores.org/mot.php?id_mot=103 (Consulta: 20/08/2013)
- EDUCANTABRIA. Consejería de Educación. Plan de Convivencia escolar. http://www.educantabria.es/convivencia_escolar/planes/convivenciaescolar/plan-de-convivencia-escolar (Consulta: 3/11/2011)
- EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA. GOBIERNO DE CANARIAS. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=155&categoria=3294> (Consulta: 3/11/2011)
- EDUCARED. FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Educación, TIC y conocimiento. <http://www.educared.org/global/educared/;jsessionid=4F69D6B16D0F836EDF829592B4C3AE55>(Consulta: 13/1/2010)
- EDUCASTUR. Recursos educativos de la Consejería de Educación de Asturias <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso> (Consulta: 20/08/2013)
- EL ACOSO ESCOLAR. BULLYING. Página de Marina Parés, sobre el acoso escolar, "Bullying", que recoge numerosos artículos y recursos para todos los colectivos: alumnado, familias y profesorado. (Consulta: 13/1/2010)
- EL ACOSO ESCOLAR. RECURSOS Y REFLEXIONES PARA TRABAJAR EN LAS AULAS. Blog <https://acosoescolar.wordpress.com/> (Consulta: 13/1/2010)
- EL ACOSO MORAL. <http://www.acosomoral.org/indexbully.htm> (Consulta: 13/1/2010)
- ELPAIS.COM. NOTICIAS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR. Recuperado de http://elpais.com/tag/violencia_escolar/a/
- EZEIZA, J., GARCÍA, I., UGARBEURU, I., y ZABALA, I. (2012) *¿Cómo integrar las competencias comunicativas en las nuevas titulaciones de grado? Comunicación, aprendizaje y desarrollo profesional*. Recuperado de http://www.ehu.eus/PAT/compe/dokumentuak/1_eguna_GAZTELANIAZ.pdf
- FETE ENSEÑANZA CASTILLA Y LEÓN. Convivencia Escolar. <http://www.feteugtcyl.es/politicas-sociales/convivencia/introduccion> (Consulta: 19/04/2015)
- FUENTES, R. Portal de Educación Intercultural y valores. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1341 (Consulta: 25/02/2013).
- FUNDACIÓN ANAR. Ayuda a Niños y Adolescentes en riesgo: www.anar.org (Consulta: 20/08/2012)

- FUNDACIÓN PLURALISMO Y CONVIVENCIA Recursos sobre diversidad, pluralismo, convivencia y educación <http://www.pluralismoyconvivencia.es> (Consulta: 20/08/2013)
- FUNDACIÓN PREMIO CONVIVENCIA <http://www.premioconvivencia.com/> (Consulta: 20/08/2013)
- GALTUNG, J. (2003): Intercultural dialogue and conflict resolution: an introduction. www.Transcend.org. (Consulta 27/06/2007).
- GENERALITAT DE CATALUNYA- DEPARTAMENT D-ENSENYAMENT: (2003): *La convivencia en els centres docents d-ensenyament secundari. Programa y propostes pedagògiques*, Barcelona. Generalitat de Catalunya. Apud Recuperado de www.gencat.ense
- GENERALITAT DE VALENCIA. (2009). El juego de la OtraTierra. http://www.cece.gva.es/EVA/docs/convivencia/otratierra/manual_docente_cas.pdf (20/08/2015)
- GERNIKA GOGORATUZ. Iniciativas educativas del centro para la convivencia. <http://www.gernikagogoratuz.org> (Consulta: 20/08/2012)
- GOBIERNO VASCO. (2004): Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad Social- Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura. Apud www.berrikuntza.net (Consulta: 10/02/2012)
- GÓMEZ, C. (coord.); PUYAL, E.; ELBOJ, C.; SANZ, A.; SANAGUSTÍN, M.V. (2005): Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar. Recuperado de <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf>
- GUÍA de maltrato entre iguales (Extremadura). Recuperado de http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/sintesis_guia_maltrato.pdf
- GUTIÉRREZ C.N., BERROCAL, R (2010). *Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación*. Acta Pediatr Mex, 31, 16-21. Recuperado de <http://bvs.insp.mx/articulos/8/Programa%20educativo%20para%20desarrollar.pdf>
- HERNÁNDEZ, E. (2006). Metodología de la investigación. De cómo escribir una tesis. http://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/05/como_escribir_tesis_ana-h.pdf (Consultado: 20/08/2015)
- HIEMSLEV, L. (ed.) (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos
- III CONGRESO INTERNACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Contextos psicológicos y educativos. Universidad de Almería. <http://www.congresoconvivencia.com/> (Consulta: 13/1/2010)
- INFORME (UNESCO) del Seguimiento de la Educación para todos en el mundo (EPT). (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. <http://es.unesco.org/gem-report/report/2011/una-crisis-encubierta->

[conflictos-armados-y-educaci%C3%B3n#sthash.GZBDX6iM.i3dy5KF3.dpbs](#)
(Consulta: 23/04/2015)

INFORME (UNESCO) del Seguimiento de la Educación para todos en el mundo (EPT). (2011). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. <http://es.unesco.org/gem-report/report/2012/los-j%C3%93venes-y-las-competencias-trabajar-con-la-educaci%C3%B3n#sthash.T6SGp7Y9.WIL7N9Nk.dpbs> (Consulta: 23/04/2015)

INFORME (UNESCO) del Seguimiento de la Educación para todos en el mundo (EPT). (2013/2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. <http://es.unesco.org/gem-report/report/2014/ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-lograr-la-calidad-para-todos#sthash.vgLeLCOF.dpbs> (Consulta: 23/04/2015)

INFORME (UNESCO) del Seguimiento de la Educación para todos en el mundo (EPT). (2015). *Logros y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). *Anuario Estadístico de España 2010*. Madrid: INE. Recuperado el 12/10/2010 de <http://www.ine.es>

INSTITUTO PARA LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno Balear. (2011). *Estudio sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria en las Islas Baleares*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI114107&id=114107>

INSTITUTO PARA LA CONVIVENCIA Y ÉXITO ESCOLAR. Gobierno de las Islas Baleares. <http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?mkey=M151&lang=ES&cont=43135> (Consulta: 13/1/2010)

ISCOD-FETE-UGT. Proyecto de Educación Infantil y Primaria Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2133>

JIMÉNEZ, J.R. (2010). Evaluación de la Competencia comunicativa. Intervención de la inspección. *Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso de Inspección de Andalucía, Mijas Costa, Málaga¹. Recuperado de <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>

JUNTA DE ANDALUCÍA. Educar para la convivencia. 2005. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar_informes/educar_para_convivencia.pdf

LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. UN RELEVAMIENTO DESDE LA MIRADA DE LOS ALUMNOS. Observatorio argentino de la violencia en las escuelas. http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas.pdf (Consulta: 15/07/2012)

- LABISO: LABORATOIRE DES INNOVATIONS SOCIALES, (2003): Le centre d'action interculturelle de Namur. Construction commune d'une société où Chacón est égal et différent. Cahier nº 19 -20. Edition électronique: www.labiso.be . Luc Pire Electronique. Liège. (Consulta: 21/05/2010)
- LABISO: LABORATOIRE DES INNOVATIONS SOCIALES, (2003): Médiation interculturelle. Des métiers à inventer pour un espace de changements. Cahier nº 14. Edition électronique. www.labiso.be (Consulta: 21/05/2010)
- LANACION.COM. NOTICIAS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/violencia-escolar-t46971>
- LEY 3/2014, de 16 de abril de autoridad del profesorado de Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es/informacion-especifica/normativa/ley-autoridad-profesorado>
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Privado/lo1-1996.html#i
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de *Protección Jurídica del Menor*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>
- LEY ORGÁNICA 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>
- LEY ORGÁNICA 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/23/pdfs/BOE-A-2015-8222.pdf>
- LÍNEA DE AYUDA CONTRA EL ACOSO ESCOLAR: contacto@protegeles.com (Consulta: 20/08/2012)
- LUC PIRE ELECTRONIQUE. LIÈGE. MARUGÁN, M., CAÑO, M. y FOCES, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- LUENGO, F. y Moreno, J.M. (Coords.). (2007). Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. La elaboración de planes de convivencia democrática y comunitaria. Proyecto Atlántida. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B6UWSd3TyAWoSDd0RzF3d05wT2M/edit>
- MARCELO, C. (2002): Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. (10), 35. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> (Consulta: 21/05/2010)
- MARCHESI, A. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar_informes/opinion_profes_conviv_centros.pdf Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo (IDEA) y el Centro de innovación educativa (CIE-FUHEM) (Consulta: 20/08/2015).

- MARTÍN PERIS, E. "et al" (2008). Diccionario de términos clave ELE. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, A. (2003): Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. Madrid. FUHEM/IDEA. Apud www.fuhem.es (Consulta: 01/11/2011)
- MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, A. (2005): La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros, Madrid. FUHEM/IDEA. Apud www.fuhem.es (Consulta: 01/11/2011)
- MARTINEZ ARIAS, R.; y MARTÍN SEOANE, G. (2004): Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE. Apud [http://www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia escolar/](http://www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/) (Consulta: 01/11/2011)
- MATERIALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. <http://convivencia.wordpress.com/> (Consulta: 13/1/2010)
- MEC (2002). [Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Madrid. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado: 08/07/2015)
- MECD, (2003): Estadísticas de la Educación en España 2002-03. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Edición electrónica: Recuperado de <http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>
- MECD: *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio de la convivencia en los centros escolares de Melilla*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13099> (Consulta: 20/04/2015)
- MEJORADELACONVIVENCIA.COM Web de Fernando González Alonso, profesor de la UPSA, que recoge actividad académica sobre valores, interculturalidad, mediación, convivencia, didáctica, teoría educativa, educación y otros <http://www.mejoradelaconvivencia.com> (Consulta: 20/08/2013)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CHILE. Convivencia escolar. <http://www.convivenciaescolar.cl/> (Consulta: 1/10/2013)
- MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento* Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/libros/coleccionVG/Libro_18.htm
- MUÑOZ. A. *La agresión*. Recuperado de <http://www.cepvi.com>
- NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, J.M., y SANTOS, M.A. (2010). *La formación ético cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios*. Madrid. Universidad Complutense. Noviembre. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/site/ucm2010/docu/29site/ponencia4.pdf>

- OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA. (2010). *Apuntes para mejorar la convivencia en los centros: No al acoso escolar*. Recuperado de [http://www.carm.es/web/servlet/integra.servlets.Blob/Acoso_escolar_apuntes_para_mejorar_las_relaciones_en_los_centros.pdf?ARCHIVO=Acoso_escolar_apuntes_para_mejorar_las_relaciones_en_los_centros.pdf&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&TABLA=ARCHIVOS&IDTIPO=60&VALORCLAVE=67864&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&RASTRO=c792\\$m4001,5316,25579](http://www.carm.es/web/servlet/integra.servlets.Blob/Acoso_escolar_apuntes_para_mejorar_las_relaciones_en_los_centros.pdf?ARCHIVO=Acoso_escolar_apuntes_para_mejorar_las_relaciones_en_los_centros.pdf&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&TABLA=ARCHIVOS&IDTIPO=60&VALORCLAVE=67864&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&RASTRO=c792$m4001,5316,25579)
- OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio_estatal2010.pdf
- OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. MECD. (2011). Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/politicas/mejora-convivencia-escolar/informeconvivencia1-06-11-web.pdf?documentId=0901e72b8112ed73> (Consulta: 12/01/2013).
- OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DE LA FUNDACIÓN MUJERES. Cuenta con informes y estudios institucionales y estadísticas judiciales sobre denuncias, procedimientos penales, medidas preventivas, juzgados de violencia, condenas, etc. <http://www.observatoriovioencia.org> (Consulta: 20/08/2012)
- OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE. <http://observatoriodeviolenciaescolar.cl/index.php> (Consulta: 1/10/2013)
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Ministerio de Educación, cultura y Deportes. Organismos. <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/observatorio-estatal-convivencia-escolar.html>
- OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE VIOLENCIA ESCOLAR <http://www.ijvs.org/5-6296-El-Observatorio-Internacional-de-Violencia-Escolar-OIVE.php>
- OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES: convivencia@mec.es (Consulta: 20/08/2012)
- OFICINA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (2011): *Memoria de Actividades de Responsabilidad Social*. Curso 2010-11. <http://www.um.es/es/conoce-la-uem/responsabilidad-social> (Consulta 21/08/12)
- ONU MUJERES. Entidad de la ONU que trabaja por la igualdad de sexos y el empoderamiento de la mujer <http://www.unwomen.org/es> (Consulta: 20/08/2012)
- ONU. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Consulta: 03/09/12)
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2005): Informe sobre violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Madrid. Instituto de Innovación Educativa y

- Desarrollo Directivo (IDEI). <http://www.acosoescolar.com> (Consulta: 01/11/2011)
- OÑEDERRA, J.A.; MARTÍNEZ, P.; TAMBO I.; UBIETA, E. (2005): El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net>
- ORIENTAEDUC.COM. <http://www.orientaeduc.com/convivencia-escolar> (Consulta: 1/10/2013)
- ORJUELA, L y otros (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf
- ORTEGA, R. (2006). *La convivencia: un modelo para la prevención de la violencia*. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/ORTEGA.pdf>
- ORTEGA, R. (Dir.). Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar. Ciberconducta y relaciones en red: ciberconvivencia*. Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf>
- ORTEGA, R. y otros. Consejería de Educación de Andalucía. Programa del Maltrato entre compañeros y compañeras. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Recuperado de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/CONVI VEN.pdf>
- PADRES 20 <http://padres20.org/> (Consultado: 20/06/2015)
- PANGEA1. Bibliografía sobre educación en valores, para la paz, interculturalidad y para y desarrollo. <http://www.pangea.org/edualter/libroste.htm> (Consulta: 20/08/2012)
- PANGEA2. Resolución de conflictos a través del visionado y comentario de películas. <http://www.pangea.org/edualter/material/pau/pau.htm> (Consulta: 20/08/2012)
- PANTALLAS AMIGAS <http://www.pantallasamigas.net/> (Consultado: 20/06/2015)
- PARRA, J. (2009). UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/agronomia/2008868/lecciones/capitulo_2/cap2lecc3_1.htm (Consulta: 3-09-2011)
- PASW STATISTICS 18 (Paquete informático SPSS, versión 18) <ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/SPSS/spss18.0/Documentation/Spanish/Manuals/PASW%20Statistics%2018%20Core%20System%20User's%20Guide.pdf> (Consultado 12/06/2015)
- PLAN DE CONVIVENCIA EN CASTILLA LA MANCHA. <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/convivencia-valores/construir-convivencia/plan-convivencia> (Consulta: 1/10/2013)
- PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CANTABRIA. Recursos para la convivencia. <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/> (Consulta: 1/10/2013)

- PLAN PROA (PROGRAMA DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO). Línea de actuación. Recuperado de <http://ryc.educa.aragon.es/PROA/file/DOC/convivencia-escolar.pdf>
- PNUD. *Desarrollo Centrado en las Personas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud). Informe Anual 2010/2011. Recuperado de <http://www.undp.org>
- PORTAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE LA JUNTA DE ANDALUCIA. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/120407_convivencia/txt_convivencia&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0 (Consulta: 19/04/2015)
- PREVENIENDO LA VIOLENCIA ESCOLAR. Gobierno de Chile. <http://www.gob.cl/blog/2013/07/10/previniendo-la-violencia-escolar.htm> (Consulta: 19/04/2015)
- PRODENI. Asociación de utilidad pública pro derechos del niño y la niña: prodemi@yahoo.com (Consulta: 20/08/2012)
- PROTEGELES <http://www.protegeles.com/movil/protegeles01.asp> (Consultado: 20/06/2015)
- PROYECTO ATLÁNTIDA, (2003): Ciudadanía comunitaria y democrática. Ciudadanía, mucho más que una asignatura. TICs y educación. Arqueología de los sentimientos. Madrid. MEC. www.proyecto-atlantida.org (Consulta: 1/10/2013)
- PROYECTO DAPHNE. Proyecto de Fundación Mujeres (España), Solidarité Femmes (Belgique) y IUFM Lille (France) con documentos, bibliografía, materiales, directorio de recursos, coeducación y prevención de violencia de género. Recuperado de <http://www.educarenigualdad.org>
- QUIROGA, M. <http://docenciavirtualpormargaritaquirogac.blogspot.com.es> (Consulta: 8/08/2015)
- REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf>
- REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf>
- Recuperado de <http://bvs.insp.mx/articulos/8/Programa%20educativo%20para%20desarrollar.pdf>
- RED CONECTA. Metodologías y recursos para formar en inquietudes y valores a jóvenes de Secundaria, aplicable a otros niveles. <http://www.conectajoven.net/valores> (Consulta: 20/08/2012)
- REGIÓN DE MURCIA. CONVIVENCIA ESCOLAR. Educación, Universidades y empleo. [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m) (Consulta: 7/5/2014)
- REGIÓN DE MURCIA. OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5316&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m4001](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5316&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001) (Consulta: 7/5/2014)

- RIAL, R. FERNÁNDEZ, A.P., FUEYO, D., LÓPEZ, M.P., VIEJO, B. y VISO, S. (2009). *La competencia comunicativa en el aula de primaria*. Recuperado de Recuperado de <http://blog.educastur.es/primaria/files/2009/12/competencia-en-comunicacion-linguistica-propuesta-de-trabajo.pdf>
- RICO, A., MOHAMED, L., HERRERA, L., MOLINA, M.J. (2011). Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81445051>
- RINCON, C. UNIDAD 11. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF> (Consulta: 15/07/2012)
- RINCON, C.A. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, junio de 1996, p.p. 13-37. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- RODRÍGUEZ, X. (2005). *La convivencia en los centros escolares de secundaria de la comunidad autónoma canaria*. Consejería de Educación, cultura y deportes. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar_informes/convivencia centros canarias.pdf
- SÁNCHEZ, P. y LUENGO, F. *Proyecto Atlántida*. (2003). La convivencia democrática y la disciplina escolar. (Consulta: 19/04/2015) Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B6UWSd3TyAWoYjFRRWFQbUJTtDg/edit>
- SE. VE. *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf>
- SERRANO, A. e Iborra, I. (2005). *Informe sobre la violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200509/29/sociedad/20050929elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf
- SEVILLA, Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). *Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística*. Recuperado de <http://188.244.80.204/~bibliesc/httpdocs/wpcontent/uploads/2013/10/Competencia-linguistica-mejoraAndalucia1.pdf>
- SINGENERODEDUDAS.COM <http://www.singenerodedudas.com> (Consulta: 20/08/2012)
- SNTE. SIP MÉXICO. Guía básica de prevención de la violencia en ámbito escolar. Recuperado de <http://conade.gob.mx/bullying/Documentos/ViolenciaEscolar.pdf>
- SOLER, P. PALLISERA, M., PLANAS, A., FULLANA, J. y VILÁ, M. (2012): *La participación de los estudiantes en la Universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora*. Revista de Educación, 358 pp. 542-556 http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_090.pdf (Consulta: 04/09/12)
- SOS BULLYING: sosbullying@hotmail.com (Consulta: 20/08/2012)

- THALES.CICA Convivencia, derechos y deberes.
http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Historia/03/la_convivencia.html
 (Consulta: 20/08/2013)
- TORRES, G. ¿Qué es un proyecto de intervención?
<http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.es/2011/09/que-es-un-proyecto-de-intervencion-por.html> (Consulta: 30/04/2015)
- TRUJILLO, F. Blog *De extranjis*. <http://blog.fernandotrujillo.es/> (Consultado: 08/07/2015)
- UNFPA (2011): *Estado de la población mundial 2011. 7 mil millones de personas, su mundo y sus posibilidades*. <http://www.unfpa.org> (Consulta: 21/08/12)
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF. (2010): *Informe anual de 2010*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/publications> (Consulta: 03/09/12)
- UNIDAD DE APOYO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR (USCE): <http://el-refugio.net>
 (Consulta: 20/08/2012)
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. (2011) *VII Convocatoria de Proyectos de Cooperación al desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid*. Observatorio CUD. http://www.ocud.es/es/Convocatorias-VIII_Convocatoria_Proyectos-UCM_feb11 (Consulta: 03/09/12)
- UNIVERSIDAD DE OXFORD. Photographs. www.forcedmigration.org/photos.
 (Consulta: 08/08/10)
- URANGA, M. (s.f.): Experiencia de mediación escolar. En www.pangea.org.
 (Consulta: 04/09/12)
- URUÑUELA, P. (2006): Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales, apud http://convivencia.mec.es/congreso_200603/ (Consulta: 04/09/12)
- V CONGRESO IBEROAMERICANO DE VIOLENCIA ESCOLAR. Santiago de Chile. <http://www.cives.cl/> (Consulta: 7/5/2014)
- VALADEZ, I. Violencia escolar: maltrato entre iguales en la zona metropolitana de Guadalajara. Recuperado de http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- VIOLENCIA ESCOLAR. ARTÍCULOS Y TRABAJOS.
<http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/articulo3.htm> (Consulta: 7/5/2014)
- VIOLENCIA ESCOLAR. Blog de términos. <http://www.oni.escuelas.edu.ar/2001/bs-as/violencia/paginas/escolar.htm> (Consulta: 7/5/2014)
- VIOLENCIA ESCOLAR. Índice de contenidos.
<http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/indice.htm> (Consulta: 7/5/2014)
- VIOLENCIA ESCOLAR. NOTICIAS EN EL CLARIN.COM DE ARGENTINA
http://www.clarin.com/tema/violencia_escolar.html (Consulta: 7/5/2014)
- VIVE Y DEJA VIVIR. Web del acoso escolar entre compañeros.
<http://www.internen.es/acoso/> (Consulta: 17/6/2013)

- WEB DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CASTILLA Y LEÓN. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es>
(Consulta: 17/6/2013)
- WEB DE LA OFICINA DE ATENCIÓN CIUDADANA AYUDA MINEDUC DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN CHILE.
http://www.ayudamineduc.cl/resguardo/resg_educ/educ_violen/index.php
(Consulta: 17/6/2013)
- XII ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES de las comunidades Autónomas y del Estado. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Santiago de Compostela. <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>
(Consulta: 13-04-2015)
- ZAYAS, F (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85 Recuperado de <http://www.fzayas.com/portfolio/los-generos-discursivos-y-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita/>
- ZAYAS, F. Blog *Darle a la lengua*. <http://www.fzayas.com/darlealalengua/>
(Consultado: 08/07/2015)