

Curso 2006-2007



ESCUELAS
CATÓLICAS

PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Isabel Fernández García | Evaluación, propuestas y bullying

1. Niveles de conflictividad

La convivencia se ha convertido en un aspecto fundamental del medio escolar. El sentir del profesorado, como se manifiesta en todas las investigaciones, claramente apunta a una escalada de los conflictos en los centros, si bien es difícil determinar el nivel de conflictividad que se está dando puesto que no existen estudios anteriores a los de los años noventa con los que poder comparar.

En caso de basarnos en datos concretos, el maltrato entre iguales es el hecho que ha tenido mayor número de estudios, esto nos corrobora que es un tipo de conflicto presente, recurrente y preocupante para el bienestar de nuestros jóvenes y para el clima escolar en su conjunto. Sin embargo, lo que apunta como conflicto más habitual y que produce una constante tensión en las aulas es el mal llamado “disrupción” o lo que algunos autores denominan “indisciplina en las aulas” que impide que se realice la función de enseñar y aprender en un ambiente de orden y respeto. Muchos profesores apuntan a la falta de educación, malos modos y talante arrogante con el que algunos alumnos tratan tanto propio profesor como a sus propios compañeros, convirtiéndose esta actitud en germen y sustrato de la mayoría de los conflictos. Por otro lado, la falta de interés y desmotivación de un gran número de alumnos por el aprendizaje dificulta las buenas relaciones en el aula, propiciando esa tensión entre el profesor y los alumnos que tan claramente denuncian los sindicatos de profesores y los datos de las investigaciones.

No podemos olvidar las tensiones que surgen entre colectivos o dentro de los propios colectivos, tales como la falta de apoyo por parte de las familias o el maltrato entre alumnos, y las malas relaciones entre los alumnos y los profesores como otras de las causas de estrés para ambos. Es por lo tanto de resaltar las relaciones interpersonales como uno de los elementos clave, al igual que el clima del grupo en el aula, para llegar a un análisis ajustado de los conflictos en los centros escolares.

A pesar de esta descripción tan poco alentadora, a la que añadimos el absentismo, los destrozos, vandalismo y los incidentes relacionados con las bandas juveniles como conflictos alarmantes y de riesgo social; también sabemos que en múltiples estudios, la convivencia en los propios centros es claramente positiva para un amplio número de alumnos de nuestro sistema educativo. En definitiva, hay muchos más alumnos que manifiestan que en sus centros el clima es bueno y están a gusto, que aquellos que opinan lo contrario. Probablemente, la lectura de la convivencia tiene que ver con quién informe; profesores, alumnos, padres, etc. y además hay un sector, el profesorado que de forma especial percibe dicho clima como negativo y en declive.

¿Qué hacer cuándo un centro escolar quiere conocer el nivel de conflictividad que tiene?

Muy a menudo, los centros escolares que quieren mejorar la convivencia requieren de un análisis serio, riguroso y medible. El primer paso es realizar un análisis de dificultades que a su vez derive en las necesidades que se han de satisfacer. La transformación de estas dificultades en objetivos que hay que lograr requiere de una

precisa planificación y revisión de las formas de proceder, espacios, tiempos en definitiva la organización escolar y las posibles opciones de cambio que se podrían implementar.

Es decir el análisis de necesidades podría partir el siguiente esquema:

1. Descripción del conflicto que se detecta como preocupante, recurrente y objeto de intervención

Análisis del fenómeno

- a) Frecuencia
- b) Contexto en el que se da
- c) Protagonistas que participan
- d) Forma en que se da
- e) Repercusiones que se derivan

Selección de instrumento de recogida de datos

- f) Cuestionarios
- g) Registro de observación
- h) Grupos de discusión
- i) Entrevistas
- j) Análisis grupal

2. Objetivos a conseguir

3. ¿Cómo llevarlo a cabo?

- a) Actividades a realizar
- b) Personas implicadas
- c) Personas responsables
- d) Tiempo de realización

4. Evaluación de la propuesta

- a) Instrumento
- b) Personas implicadas
- c) Informe de cambios

5. Propuestas de mejora

6. Institucionalización de los procesos de cambio

A menudo sin embargo, los centros escolares se embarcan en propuestas cerradas, con formatos precisos que se consideran oportunos para intentar introducir mejoras en el sistema, ese sería el caso de programas concretos con actividades prefijadas y pautadas temporalmente para que aquellos que las implementen las lleven a cabo. A pesar de la indudable calidad de muchos de estos programas, es sin duda la selección de los mismos desde las necesidades concretas de cada centro la que mayores posibilidades tiene de éxito y de incorporación en el día a día en la marcha del mismo.

En definitiva, los centros tendrán que valorar las necesidades previas y gestar un “Plan Interno de Actuación” que atienda sus necesidades. De ahí que se pueda comenzar con una simple investigación centrada en la pregunta:

¿Qué está pasando, qué dificultades observamos y qué conflictos nos preocupan en **nuestra comunidad**?

Si la opción de análisis se basa en indagar sobre el “**clima de centro**” se puede utilizar cuestionarios sencillos que indaguen sobre las siguientes variables:

- a) Tipos de conflictos observables
- b) Nivel de satisfacción de los miembros de la comunidad: con el centro en su conjunto y con el proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) Percepciones sobre la calidad de las relaciones interpersonales entre las diferentes díadas (alumno-alumno, profesor-alumno, familia-profesores, personal no docente-profesores, etc.)
- d) Estilo de toma de decisiones, nivel de implicación de los miembros de la comunidad y participación
- e) Aplicación de las normas: procesos de elaboración, de conocimiento de las mismas, y justicia y objetividad en la aplicación de las mismas
- f) Expectativas de cada colectivo y problemas observables

Embarcarse en esta propuesta supone un trabajo importante de recogida de datos puesto que no sólo sería necesaria la información por parte del profesorado, sino que debería incluirse la información proveniente de las familias y el alumnado. El cruce de información enriquece las conclusiones finales y proporciona un sentir más objetivo y preciso.

Sin embargo, también se pueden realizar breves sondeos sobre “maltrato entre iguales”, o un estudio de los partes e incidencias, y una indagación sobre los conflictos en el aula para comenzar a trabajar la disrupción y la dificultad a la hora de enseñar a los grupos en clase. En todo caso, el análisis abierto y la búsqueda de los nudos conflictivos exige una mirada hacia aspectos más allá de los meramente disciplinarios, y deberá recoger el sentir de los diferentes colectivos que conforman un centro escolar.

Abordar los conflictos, supone afrontarlos con optimismo e intentando mejorar la situación, y no tanto de la represión o supresión de los mismos. Los conflictos siempre estarán presentes en cualquier organismo vivo como es un centro escolar, lo importante es abrir un amplio abanico de respuestas que faciliten su tratamiento y una convivencia más pacífica y respetuosa de unos hacia otros.

A menudo, el análisis previo exige replantearse medidas organizativas instauradas desde siempre pero que ya no satisfacen la realidad en la que se vive. Así, la organización de los grupos, la metodología de aula, la participación del alumnado y del profesorado en la gestión de los conflictos y en las soluciones de los mismos pueden ser objeto de cambio. Otro factor importante es que una vez que un centro comienza de forma consciente y con intención de indagar sobre cómo mejorar la convivencia y abordar los conflictos del día a día, requerirá de cambios y propuestas “en marcha” y a menudo en fase de experimentación. El cambio derivado de la evolución de las respuestas y su

eficacia a menudo, es revisado y a su vez alterado para realizar ajustes que enriquecen las propuestas.

Medir los niveles de conflictividad es pues un paso previo dentro de un análisis de necesidades para implantar un plan de mejora o “Plan Interno de Actuación” con la intención de reducir los conflictos y además ampliar la gama de respuestas que la institución aporta a la intervención.

2. Propuestas para la organización del aula

El aula es claramente la unidad de análisis de la convivencia, con ello queremos decir que es en ese marco donde se gestan la mayoría de los conflictos que suceden tanto dentro como fuera de ella. Las dinámicas grupales y el desarrollo del grupo con sus interacciones entre sí y con el equipo docente que les imparte las materias es el “nicho” para la gestión de los conflictos. Es indudable que el tutor con sus funciones de moderador, guía y mediador entre los profesores, familias y los alumnos es una pieza clave e insustituible para el buen gobierno de un grupo.

A) El aula como ámbito de cohesión grupal

Al ahondar en este sentido tenemos que hacer una parada en la importancia de fomentar el grupo en la organización de los procesos del aula. Entendemos que un grupo consta de tres categorías distintivas (Torrego 2000: 67)

1. Interdependencia de los miembros que lo forman
2. Interacción y estructura grupal
3. Identidad grupal o sentimiento de pertenencia

Con esto podemos comenzar a diseñar estrategias que mejoren la **cohesión grupal**. La **interdependencia** exige la motivación para estar juntos para formar grupo, es decir se requieren **metas compartidas** que promuevan el trabajo conjunto. Esto crea la **interacción** que necesariamente deberá fomentar **la cooperación y el liderazgo para llevar a cabo conjuntamente** los fines que se propongan dentro del grupo. El liderazgo puede contar con líderes formales-institucionales y no formales que atienden más a los intereses particulares de algunos sectores del propio grupo. Hacer esta distinción es muy importante a la hora de pensar en el reparto de **responsabilidades** dentro del grupo que le da **estructura** y por lo tanto promueve **implicación** lo que nos lleva al tercer aspecto la necesidad de promover **pertenencia o querer estar y ser miembro** del grupo.

Teniendo en cuenta estos principios podemos empezar a generar propuestas internas dentro de los grupos que los favorezcan y alienten. Sin embargo, debemos cuidar dos aspectos cruciales: **la comunicación** (el lenguaje verbal y no verbal) que se utiliza en las interacciones y **el respeto** a las personas dentro del mismo. Toda persona necesita relacionarse con los otros a través del discurso y las actitudes, que se reflejaran en sus conductas.

Además para poder expresarse con libertad, ha de sentirse valorada y apreciada De lo que se deriva la necesidad de propiciar, dentro de la organización de grupo, de oportunidades de éxito que refuercen la autoestima de sus miembros. Para ello es importante tener diferentes oportunidades para desarrollarlas y contribuir a que cada

individuo muestres sus cualidades personales e incluso, si es posible, las ponga al servicio del grupo ejerciendo un liderazgo informal y temporal cuando sea preciso. Por ejemplo, aquellos alumnos que gusten y se vanaglorien de saber mucho de música, facilitar en el transcurso del curso escolar que traigan, expongan y escuchen su música preferida ante el grupo, o aquellos que puedan considerarse jugadores de cualquier juego de pelota, representen a su grupo en una liga intracentro, o aquellos que gusten de bailar y hacer coreografías representen alguna pieza en algún festejo en el centro, o participen en nombre de su clase en el concurso de ajedrez, o múltiples oportunidades que deben de ser provocadas por la organización de centro para promover la identidad de centro y de grupo.

La participación real del alumnado desde sus intereses y gustos es un elemento clave de cohesión grupal que atiende directamente a los principios antes mencionados. Es de todos sabido la importancia y el cambio de actitud y de relación que puede provocar una salida al campo, a una actividad del gusto de los alumnos, etc. para promover convivencia y para permitir ver otras facetas de los miembros del grupo que en formato aula quedan ocultos o eclipsados por los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización de los procesos y desarrollos de los grupos aula deberían planificar estas oportunidades, como veremos más tarde, con propuestas como la ayuda entre iguales, la tutoría entre iguales o el desglose de responsabilidades y delegaciones dentro de los grupos entre otros.

Si el grupo se constituye con una finalidad última y prioritaria que es adquirir los conocimientos académicos de su nivel y se desatiende los aspectos motivacionales y de pertenencia a la adscripción e interrelación entre sus miembros, es muy posible que se resienta la interacción entre sus miembros, haya mala comunicación y aflore la falta de interés y de respeto de unos con otros.

Una de las estrategias que se está desarrollando con éxito dentro del Plan de Acción Tutorial es el desarrollo de actividades, juegos y prácticas en habilidades de comunicación que conllevan una mejora en la competencia social de los participantes. Dentro de esta tendencia metodológica entraría todo el campo de dinámica de grupos con juegos de todo tipo: comunicación, simulación, cooperación, confianza, etc. que a través de experiencias vividas en las simulaciones los participantes pueden deducir los valores y conceptos que se pretenden comunicar. Este tipo de actividades exige en todo caso la formación previa, además de una cierta sensibilidad por parte del tutor-facilitador aunque no todo profesor-tutor se siente a gusto ni cercano con estos métodos. Es pues una herramienta más que permite la cohesión grupal, y que ha de ser bien planificada si se quiere generalizar dentro de un centro en su totalidad. Segura (). APDH(1994)

B) La organización del centro al servicio de las necesidades de los grupos y de los individuos que los constituyen

Algunos pensarán que hay decisiones superiores tales como aquellas sobre el agrupamiento de los alumnos en cada grupo, la ubicación de dicha aula, la adscripción del alumnado al grupo-aula a diferencia de aula-materia, los programas de tales como: diversificación, compensatoria, agrupamientos flexibles en diversas materias, apoyo dentro o fuera del aula, etc. que también son elementos determinantes al planificar la

organización de los grupos. Estos aspectos son claramente decisorios y en absoluto banales, pues a tenor de estas decisiones estructurales se podrá ajustar la organización interna de cada clase-grupo.

Así que se plantean las siguientes preguntas para la reflexión y guía en el análisis del grupo aula:

- a) ¿Cómo se va a realizar el agrupamiento de los alumnos en cada nivel y ciclo? ¿Qué criterios se mantiene y por qué? ¿Se pueden proponer modificaciones a las agrupaciones tradicionales, por qué?
- b) ¿Dónde se situarán los diferentes grupos dentro de la escuela, qué finalidad se persigue con esa ubicación espacial?
- c) En ¿qué materias se facilitará la organización de aula-materia y por qué? ¿Qué necesidad metodológica apunta hacia el aula-materia a diferencia del aula-grupo?
- d) ¿Qué programas de atención a la diversidad existen en el centro? ¿Satisfacen éstos las necesidades observadas en el análisis de previo? ¿Cómo se podría mejorar o ampliar el servicio de atención a la diversidad dentro del centro?

c) **El espacio dentro del aula y la distribución del alumnado**

Muchas son las posibilidades de organización espacial del aula, a menudo los equipos docentes o simplemente la costumbre sitúa desde principio de curso al alumnado, y éste mantiene su posición durante el transcurso del año escolar. Para un mayor orden y en caso de grupos conflictivos a menudo se procede a situar al alumnado en orden alfabético que proporciona un eficaz método de control para el profesorado. A pesar de estas dos opciones, planteamos dos preguntas que pueden servirnos para la reflexión ulterior.

- a) ¿Las agrupaciones naturales del alumnado proporciona el mejor sistema de interacción dentro del grupo?
- b) ¿Cuál de estos factores deben primar al organizar el agrupamiento en el aula: el control del aula, las relaciones entre los alumnos, el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Al repensar la agrupación del alumnado probablemente se observe cómo diferentes formatos de agrupación (sillas separadas, en grupos de dos en dos, en grupos de cuatro, en formato de U, en círculo, etc.) atienden a diferentes procesos de interacción y tienen aplicación para propuestas metodológicas variadas. Sin embargo, es significativo observar como las aulas varían en general poco unas de otras en la distribución de las mesas y sillas con un formato centrado prioritariamente en la mesa individual. Como conclusión podemos pensar que **la agrupación del alumnado tendrá mucho que ver con la propuesta metodológica del profesor**, en su caso de cada profesor que imparte en el grupo clase o en el espacio concreto del grupo.

Evidentemente hay una gran diferencia de riqueza metodológica en la organización del grupo basada en el **aula-materia**, en especial en secundaria, en áreas tales como tecnología, música, plástica, etc. Esto exige poder tener mobiliario que permita el movimiento fácil dentro del aula para recomponer las disposiciones de las mesas y sillas teniendo en cuenta la tarea. También este formato de enseñanza proporciona recursos

materiales a la mano para atender a la diversidad dado que se puede contar con todo tipo de equipos (ordenadores, vídeo, televisión, banco de actividades, instrumentos de trabajo, juegos didácticos, biblioteca de aula, etc.) que favorezcan el trabajo considerando a las competencias y niveles de los alumnos, y flexibilizan las propuestas metodológicas. Son a su vez estos espacios y este formato de aula lugares donde se han de trabajar especialmente los procedimientos centrados en la responsabilidad del alumnado en cuanto al cuidado del material, el orden del aula y el mantenimiento de las normas de seguridad y de respeto entre los individuos.

La distribución del alumnado en el aula materia rara vez es estática pues los procesos metodológicos deberían contemplar formatos de grupo que se simultanean con momentos individuales. La riqueza que se deriva de esto mismo, a menudo, sin embargo, colisiona con la necesidad de control de las interacciones del propio alumnado. De ahí que, especialmente en estas aulas abiertas, es donde mayor énfasis se debería hacer en las relaciones interpersonales y la cohesión grupal, dado que es a través de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje específicos como se puede producir la buena interrelación entre sus miembros.

Aunque nuestro análisis previo nos incite a pensar que si el aula materia proporciona tanto valor añadido para los procesos de aprendizaje ¿por qué no mantenerlo de igual forma en las diferentes materias? Hay dos respuestas a esta incógnita. Primero, a menudo las posibilidades horarias y espaciales de los centros no permiten esa disposición para todas las materias y segundo y más importante, el sentimiento de pertenencia y de implicación del alumnado hasta por lo menos cuarto de la ESO aconseja el aula grupo como organización de referencia.

El aula grupo es un lugar seguro, es la casa a la que recurrir, para ello hay que convertirlo en casa y apropiarse del espacio y de las emociones que conlleva. Es precisamente el alumnado con mala adaptación escolar que más requiere de un lugar seguro donde sentirse acogido y valorado, y es precisamente estos mismos los que reciben mayor nivel de rechazo por parte del sistema en general. Proporcionar a este alumnado un lugar una persona de apego con quien pueda contrastar y “sacar” su malestar es condición para que puedan pertenecer a ella. También hemos de entender el padecimiento de aquellos alumnos donde el aula, su curso, se convierte en el lugar prioritario de maltrato y de falta de valoración tanto por parte de sus compañeros o de los profesores y el impacto que esto mismo ejerce en su autoestima y su conducta en las interacciones formales e informales.

Volvamos de nuevo a las disposiciones de las mesas y las sillas, es sorprendente como todavía se mantienen en algunos centros escolares los bancos corridos con cabida de cuatro o más alumnos en fila agarrados al suelo y fijos. El aula grupo debería de incorporar las propuestas metodológicas actuales que aconseja tanto el trabajo en grupo, cooperativo y por proyectos dentro de su abanico de posibilidades además del trabajo individual y por separado. Las nuevas tecnologías traerán y han traído cambios no sólo en los procesos de enseñanza sino en las disposiciones espaciales de los grupos dado que se convierten en recursos para búsqueda de información, trabajo por niveles, individual y en grupo y requieren de una ordenación espacial interactiva con acceso rápido, cómodo y sencillo. No es difícil pensar en la presencia de ordenadores en las aulas como fuente de recurso, en algunos centros los alumnos tienen acceso a

ordenadores portátiles que facilita todo el proceso, esto representa un cambio en la disposición del aula.

D) La ecología del aula

Sin embargo el aula grupo tiene un valor añadido en cuanto que permite que los alumnos puedan utilizarla de forma diversa y plasmen sus inquietudes y trabajos en dicho espacio. Es sorprendente ver aulas totalmente blancas, sin ninguna seña de identidad donde los alumnos son meros invitados durante todo un curso escolar. El aula proporciona una gran riqueza de posibles actuaciones para una mayor implicación del alumnado en el centro en su conjunto y del grupo en particular. De ahí que la **ecología del aula** es otro aspecto clave a cuidar.

¿Qué entendemos por ecología del aula? Al conjunto de actuaciones, actividades, trabajos que los alumnos y profesores producen y que plasman en su entorno para realizar la autoestima y la valía y respeto del conjunto de sus moradores. El aula puede ser el espejo en el que los miembros del grupo se proyectan y se muestran unos a otros y hacia el exterior. La decoración del aula, con cambios rotativos de trabajos y apartados de interés proporciona la activación necesaria para añadir un clima positivo en el que sus miembros se sientan reconocidos y valorados. Posibles actuaciones pueden ser: corcho de información, de salidas, de exámenes o entrega de trabajos, de responsabilidades y su ordenación, de temas de interés, de lemas del día o de la semana, de..... múltiples ideas que surgen cuando la creatividad se desempolva.

Pero más allá de los corchos cabe la posibilidad de utilizar el espacio, las paredes como lugar de exposición de trabajos, de preferencias personales, de interacción entre el propio alumnado. Ante esta posibilidad a menudo surgen dudas sobre lo que es lícito colocar o mostrar y lo que no lo es y el por qué de dicha negativa. Es esta una buena oportunidad para trabajar el sentido de la escuela, de lo público y de lo colectivo puesto que en la negociación de estos entresijos se construyen los valores y los formatos de la convivencia que indirectamente apuntan hacia el sentido de ciudadanía de cada persona.

Dentro de la ecología del aula incluimos “**el mantenimiento y limpieza de la misma**”. Por un lado el vandalismo y destrozo es uno de los tipos de conflictos que se dan con mayor frecuencia y que repercuten directamente en los presupuestos generales del centro y que se debe tratar a través de la implicación directa del alumnado en el buen trato al material e instalaciones, y por otro lado el mantenimiento del aula en un estado limpio y atractivo confiere un ambiente de armonía y asentamiento que favorece la tranquilidad y la resolución de conflictos. Es pues un tema no ajeno al grupo clase, sino de nuevo una oportunidad para promover responsabilidad y ofrecer una estructura de colaboración entre los miembros. Detractores del cuidado de la limpieza por parte del alumnado apuntan el rechazo por parte de algunas familias a esta serie de actividades para asumir un nivel básico de limpieza y cuidado, en ese caso la intervención ha de proyectarse a la complicidad por parte de las familias y la búsqueda de pautas de crianza y educación similares entre el hogar y la escuela, en la que los jóvenes se responsabilicen de tareas de limpieza y orden también en sus casas.

E) Las responsabilidades dentro del aula.

Siguiendo en esta línea de pensamiento, la responsabilidad del alumnado para con su grupo clase no sólo pasa por el espacio y la ecología de la misma sino también por el cuidado de unos hacia otros a través de la ayuda entre iguales para mejorar la convivencia y el nivel curricular del conjunto de la clase.

Otorgar responsabilidades al alumnado significa valorar sus capacidades y promover reconocimiento y status, pues el ejercicio de roles presupone una serie de expectativas de comportamiento asociados a su posición como nos define Hargreaves (1978). Esta predisposición debe de estar establecida y asociada a unas funciones a realizar. Todo ello debe conferir derechos y deberes que han de practicarse en la interacción con los otros miembros del grupo además de en el ejercicio de la tarea encomendada. Es por ello que se debe favorecer cuantas más responsabilidades sean posible dentro del aula. La única presencia del delegado y en su caso el subdelegado, como líderes de participación de un grupo resulta escasa si se quiere una gran implicación del alumnado en la gestión de su aula y de los conflictos que puedan surgir.

La figura del líder es el rol más destacado en cuanto al funcionamiento del grupo. En buena parte, el clima que se genera en el grupo es producto de la influencia de su posible carisma, de su estilo de liderato, de su competencia social y de sus actuaciones dentro de él. Shaw (1981) considera líder a aquella persona que ejerce mayor influencia en el conjunto del grupo (reconocida así por el propio grupo), que a la vez cuenta con su apoyo, y que puede ayudar al grupo a que alcance sus metas. Sería interesante promocionar el liderazgo teniendo en cuenta sus cualidades y competencias personales, para así proporcionar posibilidades de mejora de la autoestima y de satisfacción por ejercer un rol en cuantos alumnos sea posible. Cuantos más alumnos sientan que su tarea es reconocida institucionalmente (roles formales) y que sus cualidades personales son apreciadas por los otros y pueden aportar un bien común, más alumnos se sentirán implicados con la clase y con el centro, esto redundará en una actitud de empatía hacia los otros y de servicio a la comunidad.

Los alumnos pueden participar en la gestión de los conflictos (alumnos mediadores, ayudantes, comisiones de convivencia, etc.) o en la vida social del grupo (delegados de deportes, de cultura, de actividades lúdicas, comisiones para festejos, etc.) o en la vida académica del grupo (alumnos tutores, club de deberes, tutoría entre iguales, etc.) o en el mantenimiento del aula (comisión de decoración, de limpieza, de supervisión del aula, etc.)

Esta representatividad dentro del aula, evidentemente debería tener una implicación en el centro y no tanto de forma aislada por parte de un tutor sensible a esta propuesta, como mantienen todos los estudiosos de la convivencia escolar, ésta debe ser un hecho colectivo y requiere de actuaciones globales que abarquen al conjunto de la comunidad. Fernández (1998), Ortega (2000)

F) Las normas dentro del aula

Ríos de tinta se han escrito sobre la necesidad de trabajar las normas con la participación activa de los alumnos, Los procesos de producción de la normas, además de brindar una oportunidad para la reflexión también son buenos momentos para que

surjan las posturas encontradas y se pueda expresar las opiniones y visiones diferentes. Sin embargo hay que tener en cuenta que existen diferentes tipos de reglas de aula y rutinas para la interacción entre sus componentes.

En toda escuela existen reglas que abordan los aspectos generales de la misma, éstas a menudo se derivan de órdenes superiores, legislación de cada comunidad autónoma que se plasma en los Reglamentos Internos de cada centro escolar. Estas reglas generales se revisan periódicamente a discreción de cada centro, introduciendo ciertas variaciones que se ajustan a la nueva legislación o a nuevos hábitos o formas de hacer de la propia institución. La revisión de estas normas, rara vez tienen una participación masiva del profesorado o alumnado, y por el contrario suele llevarse a cabo por una comisión derivada del consejo escolar que lo actualiza y enmarca en el momento y la realidad del momento.

En un tercer nivel se sitúan las reglas internas de funcionamiento de los centros escolares, que siendo a veces parte de los Reglamentos de Régimen Interno atienden a situaciones concretos de la marcha habitual de los centros y que son revisados anualmente por el equipo directivo o por un grupo de profesores coordinadamente con estos mismos para atender los desajustes, necesidades o dificultades que se aprecian en el día a día y que exigen pronta solución. En ocasiones en este nivel de decisión participan los alumnos en forma de comisión y en rarísimas ocasiones se lleva a cabo un sondeo para valorar el sentir del conjunto del alumnado sobre temas concretos de funcionamiento interno.

Donde si existe una gran implicación es en el cuarto nivel de regulación normativo, que son las normas de aula. Mientras que las tres anteriores, especialmente las dos primeras son inmutables e incuestionables puesto que representan la ley, la legislación y el consenso establecido, las normas de aula deberían realizarse en cada aula-grupo de forma periódica y participativa.

Las normas tienen que ser discutidas y el alumnado debe de considerar que tiene capacidad de opinar e incluso influir para cambiarlas. Si las normas son sólo impuestas de arriba hacia abajo los alumnos las pueden percibir como arbitrarias y no derivadas de pactos comunes y por lo tanto se creará un distanciamiento de las mismas. Cuando los alumnos acuerdan una serie de reglas en conjunto se facilita la comprensión de las mismas y especialmente se introducen los valores que las refuerzan puesto que han sido ellos mismos los que las han introducido y por lo tanto pueden interiorizarlas con más facilidad.

El objetivo final del proceso de creación de las normas desde el grupo clase, es la búsqueda de la autorregulación y la justificación desde el propio grupo de las conductas apropiadas en temas tan importantes como:

- a) Las relaciones interpersonales en el grupo
- b) La actitud hacia el estudio
- c) El respeto a los miembros del grupo y al profesor
- d) Los objetivos comunes del grupo
- e) El cuidado de las instalaciones y de los enseres personales

La creación de normas que se realiza dentro del Plan de Acción Tutorial en los primeros días de octubre como forma de establecer las bases y el consenso en el grupo requiere de mantenimiento y revisión continúa Torrego (2002), Barriocanal (2000). A menudo diferentes autores establecen la necesidad de proponer consecuencias para el incumplimiento de las mismas a las reglas para los alumnos y para los profesores. Por otro lado las reglas han de ser pocas y posibles, de nada sirve producir muchas e imposible de realizar y de mantener. Por otro lado, existe un formato rara vez realizado en el medio escolar que aconseja que dichas reglas se plasmen en forma de derechos y deberes de los alumnos con respecto a problemas determinados (Fernández, 1998), en la que no sólo se estipula lo que debe ocurrir, sino que se incluye la responsabilidad de cada individuo para que se lleve a cabo.

El proceso de elaboración, discusión y seguimiento de las normas es tan rico y educativo como el producto final, las normas en sí mismas. Es en el proceso de construcción de un pacto colectivo de “cómo queremos vivir entre nosotros”, en el que se aprende a convivir. Aunque a veces parezca contradictorio, las normas siempre acaban infringiéndose y aportando oportunidades para volver a retomarlas y consolidar su bondad. Los profesores además, a través de este proceso tienen la posibilidad de acudir al incumplimiento de la norma en casos de alumnos disruptivos con dificultades de supeditación a la marcha normalizada dentro del aula, y con ello favorecer el respeto a la persona mientras que se llama la atención a la “conducta o actitud” indebida que rompe la norma aprobada por el grupo y no tanto a la persona.

Pero existe un quinto nivel normativo dentro del aula que son las rutinas de cada asignatura y en especial de cada profesor. En definitiva ¿Cómo da clase un profesor en particular? Las rutinas son “los modos de hacer”, las estrategias que un profesor tiene para desarrollar su tarea de enseñar. Las rutinas estructuran los periodos de clase puesto que definen el tiempo social y el tiempo de aprendizaje, clarifican procedimientos de entrega de trabajos, el movimiento dentro del aula, la conversación entre alumnos y de estos con el profesor, las tareas para casa, las expectativas de trabajo en el aula y fuera de esta, las actividades al principio, en medio y al final de la clase, etc. La falta de rutinas crea caos y proporciona una buena ocasión para conductas inapropiadas. Fernández (2001)

El buen profesor es consciente de sus rutinas, las clarifica y las justifica ante el alumnado, en ocasiones las varía a tenor de la respuesta que recibe del mismo y actúa con equidad en el mantenimiento de sus reglas propias de su rutina personal. Los alumnos conocen bien las rutinas de unos y de otros, y aquellos profesores que consideran injusto o inflexibles con los que no se puede negociar, que no escuchan las necesidades de los alumnos, que no son capaces de atender las demandas y promover el interés por la tarea; obtendrán sumisión por parte de un grupo de alumnos y rechazo por parte de otros pero rara vez ganarán en autoridad.

Las rutinas son las últimas reglas del aula que tienen que ser sensibles a las necesidades de aprender y enseñar con flexibilidad en consideración de las condiciones concretas de los alumnos. Estas tienen que ser explícitas, y no dadas por hecho, de ahí que siempre se aconseje que en las primeras clases el profesor exponga con claridad sus requerimientos y necesidades además de crear un ambiente de cooperación con el grupo de alumnos.

3. Organización de tiempos y espacios

Tanto los espacios como los tiempos son limitados y cerrados en el medio escolar. Limitados puesto que se han de estar sujetos a los horarios prescritos desde principio de curso para todo el año, y cerrados puesto que a menudo, fuera de actividades extraescolares, se encuentran dentro del recinto y están claramente delimitados y encasillados. Por lo que es obviamente importante una buena planificación que atienda a la necesidad de *priorizar* la convivencia en las decisiones finales.

Hay tiempos que exigen una supervisión cuidadosa tales como el recreo y la hora de comedor, al igual que los tránsitos de clase entre periodos lectivos. Por otro lado es conveniente pensar en “tiempos compartidos” en los que se puedan realizar las actividades de participación activa y reuniones del alumnado, y de desarrollo interno de los grupos clase. Evidentemente la tutoría es el momento clave e “institucional” para todo lo concerniente a estas necesidades, sin por ello significar que los periodos lectivos de áreas curriculares deban descuidar los elementos relacionales y emocionales que se dan en su seno.

La investigación sobre maltrato entre alumnos nos indica que **el recreo**, y en los centros donde exista **el comedor**, son tiempos y lugares donde mayor exclusión social sufren los alumnos, además suponen tiempo libre en el que se pueden producir mayor número de agresiones físicas e intimidaciones entre ellos (Defensor del Pueblo 2000). También sabemos que los modelos de intervención del maltrato escolar aconsejan una prevención de posibles incidentes desde una vertiente tanto de seguridad como de posibles agresiones entre los alumnos. El recreo en sí mismo es un tiempo educativo que debería contemplar una estructura y ordenamiento para conciliar las necesidades de expansión libre y la mejora de la convivencia entre todos. Caben diferentes propuestas:

- a) Revisar el espacio y cerciorarse que no existen lugares con falta de luz, escondidos y con difícil acceso para su supervisión.
- b) Revisar que no existan objetos, obstáculos o peligros en el diseño arquitectónico que puedan provocar accidentes u otros tipos de daños físicos.
- c) Mantener una supervisión cuidadosa del desarrollo de la actividad libre por parte del alumnado.
- d) Proponer diferentes espacios que tengan en cuenta las necesidades de diferente tipo de alumnado: tranquilo, deportista, juego libre, paseante, estudioso, etc. En definitiva dotar a los tiempos muertos de actividades alternativas.
- e) Concienciar al profesorado que supervisa estos tiempos de la importancia de la misma.
- f) No favorecer ninguna actividad por encima de otras y distribuir equitativamente los espacios.

Dentro de esta perspectiva se sitúan actividades o acciones del tipo de:

- a) Distribuir el horario del recreo en diferentes franjas horarias para alumnado de unos ciclos y de otros o de unas etapas y de otras.
- b) Poner bancos y espacios para la tertulia en lugares visibles
- c) Abrir ciertas dependencias del centro: biblioteca, sala de alumnos, salón de actos, etc. para actividades varias o simplemente para que los alumnos se recojan.

- d) Realizar actividades tales como talleres, audiciones musicales, ligas deportivas, etc. que permitan alternativas al duro cemento.
- e) Redecorar el espacio introduciendo murales, señales en el suelo para juegos cooperativos, lugares de juegos concretos, plantas, etc.
- f) Ordenar las actividades de juegos de balón para una amplia participación de todos aquellos alumnos que lo deseen.
- g) Abrir un aula donde estar y hablar o jugar a juegos de mesa.
- h) Valorar la tarea docente de aquellos profesores encargados de supervisar, impulsar y controlar todas estas actividades.

Un recreo o un tiempo de comedor con un número excesivo de alumnos es un abono para los conflictos y peleas entre ellos. De igual forma el tratamiento de los alumnos en los diversos momentos evolutivos, infantil, primer y segundo ciclo de primaria ESO, Bachillerato, y ciclos formativos, en horas de esparcimiento requiere de enfoques diferentes, incluso según apunta la normativa con respecto al recreo vigente en ciertas comunidades autónomas con legislación diferente. Por ello lo más aconsejable es espacios y/o tiempos diferentes que permita un momento de convivencia y de expansión tranquilo y ajustado a las necesidades de cada uno de ellos. Muchos conflictos se evitarían si estos tiempos libres estuvieran bien estructurados y supervisados.

Por otro lado, la adscripción de los alumnos a los grupos aula que más tarde abordaremos en la organización del aula, es un tema crucial para una mejora de la convivencia. **Los criterios de distribución del alumnado** o bien por niveles de rendimiento o de forma heterogénea sigue siendo tema a debatir. El agrupamiento por niveles supone situar al alumnado con motivación y ajustado a las exigencias educativas en grupos determinados, minando toda posibilidad de modelado alternativo dentro de los grupos con alumnado con problemas en el aula, esto tiene implicaciones educativas y éticas que los centros escolares se han de plantear.

El profesorado a menudo requiere de este formato de agrupación buscando la excelencia y en la creencia que aquellos que no manifiestan interés por la marcha académica ralentiza el aprendizaje de los otros y constituyen un impedimento para los mismos. Si bien este puede ser el caso, hay que valorar que realizar de forma discriminatoria y consistente este tipo de agrupamiento socava la autoestima de aquellos etiquetados como malos alumnos, y relega a estos de forma indefectible al pelotón de cola con pocas posibilidades de mejora y cambio. Estos agrupamientos tienen mucha mayor probabilidad de convertirse en los grupos con gran número de incidentes de disrupción y generar ambientes tensos donde afloran mayor número de malas relaciones interpersonales. En el caso de optar por este tipo de agrupamiento las modificaciones en el currículo y la atención a la diversidad han de constituirse como objetivo primordial para el conjunto del equipo docente que imparte las clases, al igual que compensar el déficit social al que se ven sometidos con compensaciones institucionales que mejoren su autoestima y les anime a la superación y al éxito.

Las decisiones de agrupamiento, por lo tanto son elementos decisivos para una buena marcha del año escolar, en ciertas etapas escolares, iniciada la ESO exige replanteamiento y experimentación dejando la opción de cambio de grupo de aquellos alumnos que así lo requieran o lo necesiten, bien por su propio bien o por el de grupo clase. Esto exige un cuidadoso planteamiento de la optativas de los grupos y, siempre que sea posible dentro del horario general del centro, situarlas en horarios compartidos,

para poder incluso tener cursos mixtos de diferentes optativas con mezcla de alumnado, porque así mismo las optativas dan perfil; el alumno que escoge francés o una optativa altamente académica tiene un perfil bien diferente de aquel que solicita o es emplazado en el taller de matemáticas o lengua. El cambio de grupo, e incluso de optativa en el transcurso del año escolar favorece que el alumnado con dificultades o al revés que quiere intentar algo más complejo pueda realizarlo y no quede encasillado con la sensación de frustración y de insatisfacción por escoger lo que no es adecuado para él o ella.

Volviendo a la necesidad de encontrar **tiempos compartidos** para la participación del alumnado, en muchos centros escolares que están poniendo en marcha programas encaminados a este fin, mediación, grupos de voluntariado, alumnos ayudantes, alumnos tutores, diferentes delegados, etc., se han tomado medidas del tipo de:

- a) Situar las tutorías por niveles, en la misma franja horaria en el mismo día
- b) Arbitrar horarios especiales para reuniones a séptima hora, liberando al menos un día a la semana de horario lectivo para el conjunto del centro escolar
- c) Reunirse en horarios fijos por la tarde un día a la semana
- d) Utilizar la hora de recreo para las reuniones periódicas.

Todas estas propuestas tienen ventajas e inconvenientes y deben ajustarse a las posibilidades de cada centro en particular. Las posibilidades de éxito y de progreso son mayores si;

- a) Existe un grupo definido de profesores encargados de supervisar la marcha de las reuniones y de los programas en concreto
- b) El alumnado lo considera un tiempo propio y se expresa y manifiesta con sinceridad
- c) Existe una liberación horaria fija con un calendario de reuniones y propuestas para cada reunión
- d) La participación en estos programas y reuniones tiene status institucional, es amparado, fomentado y valorado por el conjunto de la escuela y en especial por el profesorado y el equipo directivo
- e) Acude a las reuniones de vez en cuando algún miembro del equipo directivo
- f) Las reuniones aportan posibilidades de actividades variadas más allá del programa en concreto. Por ejemplo visitas a otros centros, excursiones, intercambios, salidas, etc.

4. PLAN DE ACOGIDA DE ALUMNOS NUEVOS

A todo el mundo le gusta sentirse acogido y tenido en cuenta cuando acude a un sitio nuevo. La acogida del alumnado y profesorado en un centro escolar predispone hacia un sentimiento de inclusión o de exclusión lo cual favorece una actitud agresiva-defensiva y por ende desapego o por el contrario una actitud de acercamiento de querer estar y por ende de pertenencia y querer formar parte de ese colectivo. Nosotros queremos que todo el mundo que pertenece a una comunidad educativa quiera pertenecer y se vea valorado y tenido en cuenta, eso comienza con las primeras impresiones y contacto.

La acogida debe tener tanto una planificación como un protocolo en el que el alumno e incluso el profesor recién llegado sea:

- a) Atendido a nivel humano
- b) Se le comunique claramente la estructura de la nueva escuela (espacios, cargos, lugares de referencia, horarios, etc.)
- c) Conozca las formas de proceder y de conducta
- d) Tenga contactos preferentes a quién acudir en caso de duda
- e) Se sienta acompañado y amparado por el centro en su conjunto.

Sin ahondar en la acogida de los profesores de nueva incorporación, que requieren de supervisión y apoyo nos centramos en la acogida del alumnado recién llegado al centro.

Hay que distinguir diferente nivel de llegada:

- a) alumnos que en bloque se trasladan de un centro a otro al cambiar la etapa escolar. Estos alumnos a veces continúan con compañeros del centro de pertenencia y a menudo se mezclan con alumnos de otros centros que también han cambiado de escuela al cambiar de etapa
- b) Alumnos recién llegados a España que por primera vez se incorporan al sistema educativo español. Nos referimos en particular al alumnado inmigrante el cual tendrá diferentes necesidades a tenor de su país de origen, lengua de origen, experiencia escolar previa y nivel educativo del que procede y lugar geográfico dentro de su propio país (rural-ciudad, etc.).
- c) Alumnos que se incorporan en el transcurso del año escolar, provenientes del sistema educativo español o de recién llegada a España.

Estas distinciones son importantes puesto que se han de arbitrar diferentes actividades y protocolos de acogida de pendiendo de la situación del alumno.

ACOGIDA DE ALUMNOS QUE CAMBIAN DE CENTRO ESCOLAR AL CAMBIAR LA ETAPA

La acogida de alumnos a una nueva etapa educativa, cambio de primaria a secundaria preferentemente, supone un proceso institucionalizado en el comienzo de curso. La adscripción del alumnado a los grupos de referencia supone la dificultad administrativa a solventar, así como las decisiones relativas a la elección de opcionalidad. A menudo los centros cuentan con un programa de acogida, que se desarrolla en el transcurso de uno a tres días en el que de forma paulatina los alumnos van conociendo. Engranda

dentro del Plan de Acción Tutorial con el apoyo y participación de los profesores de área se suelen realizar actividades encaminadas a conocer:

- a) Al conjunto de compañeros con los que van a compartir el curso. Sus intereses y de dónde provienen además de sus expectativas en el centro. Hay que tener especial cuidado con aquellos alumnos que provienen de centros con poca entrada de más alumnos pues se encontrará solo ante grupos ya consolidados de centros que continúan la misma trayectoria en el cambio de etapa.
- b) Las instalaciones del centro, las reglas al respecto y formas de acceso
- c) Las normas generales del centro
- d) Los cargos relevantes (equipo directivo, orientación, Profesora de servicio a la Comunidad, etc.)
- e) Los nombres e incluso el contacto directo con el equipo docente que va a impartir en el grupo
- f) Otros miembros relevantes de la comunidad, (conserjes, jardineros, personal no docente, etc.)

El aspecto lúdico aunque formal de estos primeros contactos crea lazos de cercanía y de accesibilidad para el recién llegado.

A menudo los centros además cuentan con el apoyo de otros alumnos de cursos superiores que voluntariamente y de forma organizada introducen a los mismos en éste conocer y se brindan para ayudar y apoyar a los recién llegados en sus dudas e incertidumbre con la nueva situación. Los alumnos ayudantes, los voluntarios o cualquier denominación que se les adjudica juegan un papel muy importante de protección y seguridad y pueden satisfacer las inquietudes que surjan con mayor cercanía que lo haría el profesorado.

El nivel de complejidad de la acogida tiene por lo tanto dos niveles: **en el grupo de referencia y en el centro en su conjunto**. Nunca debemos de olvidar esta dualidad en la acogida de cualquier alumno hay que favorecer un marco seguro de movimiento y de referencia para su buena disposición y satisfacción personal.

ACOGIDA DE ALUMNADO INMIGRANTE RECIÉN LLEGADO AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Un primer problema a abordar en este caso es ¿dónde adscribir al alumno? Las comisiones de escolarización adscriben el curso escolar de acorde a la edad. El razonamiento detrás de esta filosofía es favorecer la interrelación social por encima de la académica y que el joven o niño pueda integrarse con los coetáneos. Esto produce tremendos problemas de adaptación real al medio escolar para un número importante de estos mismos. Por otro lado tampoco se puede situar al alumno en cursos de edades muy distantes puesto que el desfase evolutivo también impediría su adaptación e integración plena. Esta primera decisión, que puede y debe ser revisada tras un periodo razonable de estancia en el grupo de referencia es fundamental para su buena acogida o por el contrario para crear recelo y miedo en el alumno.

Los alumnos que llegan al sistema educativo proveniente de otro sistema educativo requieren de un seguimiento y atención cercana, humana y comprensiva. A cualquier joven o niño que se le ubica en otro país, otra cultura y en muchos casos otra lengua

sentirá miedo, perplejidad, y confusión. Todo esto hay que suavizarlo y promover un ambiente de inclusión y apoyo donde se sienta tenido en cuenta y estimado.

El diseño de la acogida de este tipo de alumnado puede formularse en formato de protocolo en el que se contemple desde el primer momento en que un alumno, a menudo derivado desde las comisiones de escolarización, llega acompañado por sus familiares para inscribirse en el centro. Esto es desde el momento en que el conserje les indica el camino a la secretaría para formalizar la matrícula, todo ello va a ser relevante en sus primeras impresiones sobre el trato que ha recibido y su sensación de acogimiento.

El siguiente esquema muestra los pasos que deberían realizarse en su nueva incorporación:

Llegada a conserjería	Bienvenida y traslado a secretaría
Secretaría	Revisión de papeles administrativos, derivación a Jefatura de Estudios
Jefatura de Estudios	Entrevista personal y primer cuestionario de información. Primer propuesta de adscripción a grupo de referencia
Orientación o profesor mediador intercultural	Entrevista personal con más detalle y revisión de la propuesta. Decisiones finales.
Secretaría	Matriculación
Profesor Tutor	Recogida de información de entrevistas. Seguimiento del alumno
Jefe de Estudios, profesor intercultural, tutor	Una vez pasado un mes decisión final sobre adscripción definitiva a un nivel o curso.

Este trámite organizativo es fundamental para la buena o mala adaptación de un alumno, las equivocaciones de adscripción a grupos donde el alumno se sienta desplazado, incapaz de seguir la marcha académica del curso y en situación de fracaso evidente desmotivan e incitan a la búsqueda de la identidad y pertenencia en otros lugares fuera de la escuela.

Sin embargo el gran reto está en una buena entrada a la vida social del aula y el apoyo de los compañeros. Los profesores han de saber con prontitud la llegada del alumno recién llegado y valorar la adaptación curricular que se deba realizar o su adscripción al programa de compensatoria si fuera preciso. Tanto los alumnos provenientes de países de habla hispana como los que requiere de un periodo de castellanización o en su caso enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma, requieren de un periodo de adaptación y a menudo encuentran serias dificultades en el cambio de un sistema

educativo al otro. La escuela tiene que apoyarles y favorecer un tránsito sin trauma y con una visión inclusiva.

La acogida por lo tanto ha de constar de medidas a nivel de centro y de aula. Si el centro en su conjunto está preparado para atender a este tipo de alumnado la entrada en el aula tendrá una vertiente social y se podrá producir de forma normalizada y con el amparo que requiere esta situación.

MEDIDAS A NIVEL DE CENTRO

a) ATENCIÓN AL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

El centro tiene que arbitrar medidas para atender las necesidades de castellanización y/o enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma que corresponda. Para aquellos centros que cuenten con el “aula de inmersión lingüística” que en diferentes comunidades se denominan “aula enlace”, “atal”, etc. será mucho más fácil poder organizar la lenta pero paulatina incorporación del alumno al grupo clase en el que sea inscrito. Contar con este recurso supone contar con los profesores que imparten clase en la misma y con un programa de aprendizaje del español pautado y por niveles: inicial, intermedio y avanzado además de todo un programa de inclusión paulatina en la vida del centro y en las diferentes asignaturas.

Por otro lado, tanto para los centros que no cuenten con este recurso como los que si es importante que los diferentes departamentos realicen adaptaciones curriculares que permitan que este tipo de alumnos pueda, al principio de su entrada al aula trabajar autónomamente además de participar en las actividades de grupo que sea posible y que vaya adquiriendo el vocabulario básico de la materia. Una clave esencial para este fin es un glosario de términos ajustados a la materia que permitan identificar los elementos principales en un texto y favorezca la comprensión del mismo. Esta tarea es propia de los departamentos didácticos que a través de un trabajo en equipo pueden ir entresacando las adaptaciones por cursos más ajustadas a esta realidad.

El uso del diccionario en clase es otro de las claves que ayuda a que un alumno con dificultades lingüísticas pueda superarlas- Usualmente los propios alumnos suelen comprar y transportar el diccionario, si bien en caso de contar con un número importante de alumnos de un país determinado, es muy importante contar con ellos en el centro para apoyo para el profesorado e incluso alumnado para comunicarse.

El apoyo en desdobles, horas específicas de castellanización en caso de no contar con un aula de inmersión lingüística es esencial. Aquellas personas, profesores que apoyan a este tipo de alumnado en la adquisición de la lengua se convierten en referentes únicos y seguros a quien el alumno puede acudir y preguntar todo tipo de información y dudas. Una propuesta novedosa en marcha en algunos centros escolares es el cargo de profesor intercultural que sea la persona que se especialice en la acogida de estos alumnos y conozca tanto sus necesidades escolares como elementos culturales y sociales de su país y sirva de puente entre la escuela y su familia.

b) NIVEL CURRICULAR

Es importante conocer el nivel inicial del alumno para poder abordar la adaptación curricular ajustada a sus necesidades, si bien hay un paso previo que todavía no ha sido satisfecho por la propia administración que es tener conocimiento de: aquellos que han dado en su país de origen y la forma en la que lo han aprendido, en definitiva queda pendiente una importante tarea que sería conocer con suficiente garantía los rasgos generales y en particular curriculares del sistema educativo del país de origen. También este en un campo que algunos centros están trabajando para poder favorecer una acogida más adecuada del alumno.

Una vez realizada la evaluación inicial en las diferentes asignaturas se determinarán las medidas de refuerzo y adaptación curricular que sean necesarias y se establecerán las oportunas medidas de apoyo o bien en el grupo de referencia, en un grupo específico de apoyo o en un grupo específico de compensación educativa.

C) INTEGRACIÓN SOCIAL

La educación intercultural en la que cada cultura pueda aportar su riqueza dentro de la multiculturalidad de la población es uno de los retos de la educación. La integración de un alumno en el aula, pasa por un centro inclusivo y preocupado por atender y valorar la multiculturalidad con la que se cuenta. Esto tendría cabida en un centro en el que se favorezca:

Un ambiente de intercambio

Un sentido de solidaridad de unos hacia otros

Una valoración positiva de la diversidad

Un ambiente de cooperación y compromiso con el centro

La integración social en el centro tiene mucho que ver con las actitudes, pero también con las oportunidades que se brindan a los alumnos para participar en actividades donde puedan intercambiar sus intereses e interactuar en actividades no formales. Tales sería el caso de las actividades complementarias y extraescolares en las que los alumnos pueden participar. Así propiciar que alumnos de diferentes niveles, grupos puedan participar en actividades deportivas, lúdicas, convivencias, académicas y de refuerzo al estudio, etc. es brindar ese contexto de comunicación e identidad de centro que reclame la presencia del recién llegado.

Evidentemente el Plan de Acción Tutorial debe contar con actividades encaminadas a la resolución de conflictos y a la integración del alumnado. Todo este campo de actuación corresponde plenamente a la educación intercultural que cada centro debe de repensar para que se convierta en realidad, puesto que en muchos ya es tan real como la vida misma.

d) PAUTAS CULTURALES

A menudo los alumnos recién llegados sufren una sensación de incompreensión debido a las pautas culturales de origen que difieren de las nuestras. Es importante conocer los rasgos generales culturales de las diferentes culturas. En este sentido el profesor intercultural o en su caso el trabajador social del centro debería crear vínculos con los mediadores interculturales de la zona, si los hubiera, y profundizar en la comprensión de

las diferencias. Estos aspectos son primordiales a la hora de abordar a las familias pues facilitan la comunicación y clarifican malentendidos.

Conocer las pautas culturales supone saber ofrecer situaciones y propuestas que no dañen su imagen personal, su relación con el otro género, sus valores culturales. En esta fase de incorporación los alumnos a menudo no saben medir los límites y las formas de actuar en la escuela, se muestran huidizos y recelosos, más tarde pueden llegar a sobrepasar los límites permitidos por falta de medida, en definitiva tener confusión sobre cómo y cuándo actuar de una forma determinada. Es muy importante aclararles lo más posible las formas de actuar, las creencias que nos mueven para que tengan una visión más ajustada de la vida en el centro.

MEDIDAS A NIVEL DE AULA

Si el centro ha trabajado previamente las claves antes expuestas la integración en el aula tendrá eminentemente una faceta social. Los iguales se convertirán en los agentes de integración del recién llegado, pero no se puede dejar al puro azar, por el contrario debería contarse con una estructura que favoreciera la acogida. Especialmente relevante es la figura de los alumnos ayudante en cada grupo aula cuya función y misión, entre otras es la acogida del alumnado recién llegado. Así mismo el “alumno ayudante intercultural”, es decir, un alumno de su propia clase y de su propio país que apoye al recién llegado y favorezca su inclusión es a menudo una pieza clave de integración. Hay que cuidar no situar a los alumnos de un mismo país en la misma clase y así tender a crear ghettos de multiculturalidad, eso sólo podrá producir desajustes y desencuentros. Si el alumnado no se hace partícipe de la identidad del centro, de la identidad de los otros y de su propia identidad en el centro, la buscará fuera en grupos de apoyo de sus congéneres y reproduciremos pautas racistas y xenófobas que nunca deben ser parte de la vida en un centro escolar.

Dentro del Plan de Acción Tutorial se requieren actividades, dinámicas de grupo, salidas de convivencia que propicien la identidad de grupo y de pertenencia, además del tratamiento respetuoso de las diferentes culturas que convivan en el centro, y no tanto crear espacios de coexistencia donde la interrelación sea lejana y recelosa. Los alumnos se interesan por las otras culturas cuando valoran al otro como persona, cuando son cercanos y se hacen amigos, esta gran riqueza está en nuestras manos potenciarla y convertirla en un eje transversal curricular y social.

5. PLAN DE IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL CENTRO

La convivencia es un hecho colectivo y nunca individual. Aunque en ciertas ocasiones el buen hacer de un tutor, un profesor o un grupo de alumnos promueve actividades o actitudes conducentes a un mejor clima de centro, esto no suplanta la necesidad de que sea el centro en su conjunto quien impulse la implicación de todos los miembros que lo constituyen. Destaca entre todos los colectivos el de los alumnos, por ser ellos mismos lo que mayor posibilidad tienen de implicarse en su realidad cotidiana en diferentes ámbitos tales como: la resolución de conflictos, las actividades extraescolares, las decisiones sobre aspectos organizativos, el desarrollo del proceso de aprendizaje, la representatividad en los órganos de gobierno, etc.

Todos los modelos de mejora de la convivencia apuntan hacia la conveniencia de implicar a toda la comunidad dentro de unas propuestas globales de actuación, y en especial al alumnado para que se responsabilice de la buena o mala marcha del centro en su conjunto. La búsqueda de esta implicación supone otorgar poder a los mismos y realizar actividades y crear estructuras que permitan de forma real su participación en las decisiones del día a día en el centro escolar.

Si bien en múltiples ocasiones los líderes formales, delegados de clase sufren o bien la mofa de sus propios compañeros, al no corresponder con los líderes naturales que la dinámica del grupo origina, o el rechazo personal de estos hacia su propio rol evadiéndose éste de sus responsabilidades y toma de decisiones. A pesar de ser elegidos por sus propios compañeros en procesos democráticos a principio de curso como actividad dentro de la tutoría, no todos los delegados representan el sentir colectivo de la clase.

Diferentes motivos pueden ser la causa, entre ellas apuntamos: el complejo nivel de liderazgo que se le exige al delegado, la soledad de su tarea y la responsabilidad que se le asigna que exige un perfil muy ajustado, formado y motivado, factores que difícilmente combinan en la realidad. Se debería reflexionar sobre la formación, instrucción y seguimiento del ejercicio de la representatividad del grupo clase que se lleva a cabo con los alumnos en los centros escolares hoy en día. Pocos centros escolares promueven jornadas de aclaración de funciones, de toma de contacto, de ayuda institucional a los delegados de alumnos, etc. Se considera que su función es interpretada por la fuerza de la costumbre y por el aprendizaje vicario de representantes anteriores, sin tener en cuenta las graves dificultades que significa la institucionalización del liderazgo entre iguales.

Si bien la organización escolar aporta de forma específica el liderazgo institucional a través de representantes formales, delegados, representantes del alumnado en el consejo escolar, junta de delegados que contribuye a facilitar la comunicación dentro de la estructura piramidal que la propia escuela promueve, existe un microclima de intereses y necesidades de los líderes naturales que actúan dentro del currículum oculto como parte importante de las dinámicas y toma de decisiones en los grupos clase.

Por otra parte mantenemos que el ejercicio de roles en los grupos clase de tipo formal, (encargado de actividades culturales, de deportes, de los materiales, de la organización

de actividades puntuales, mediadores de conflictos, ayudantes de sus compañeros, etc.) potencia la incorporación de ese mundo oculto a la estructura del centro.

Se trata pues, de crear condiciones para “sacar partido” a los líderes naturales, de ofrecer oportunidades de liderazgo a alumnos que habitualmente permanecen a la sombra o “ensombrecidos” por la luz propia de algunos de sus compañeros, de propiciar climas de crecimiento personal y social y de dar cabida en la organización al alumnado para implicarles en la atención y solución de los problemas, conflictos o situaciones de las cuales son protagonistas directos o, cuando menos, corresponsables.

Aunque pueda sonar como algo deseable pero utópico, esto es posible. Así lo afirman, entre otros, Sharp y Cowie (1998) que aseguran que los jóvenes tienen la posibilidad, y la necesidad (ajustada a su edad), de asumir responsabilidades tanto por ellos mismos como junto a otros, para afrontar los dilemas con que se encontrarán en sus vidas, y que además, todo esto se puede favorecer desde la estructura y la cultura escolar.

Tradicionalmente en las escuelas han existido grupos que lideraban actividades tales como: grupos de scouts, competiciones deportivas, actividades religiosas, organización de festejos, etc. que apoyan dentro del horario extraescolar actividades complementarias recreativas que amplían el currículum ordinario. Todo este engranaje es parte de la intención de la “educación entre iguales”, en la que son los propios alumnos quienes se responsabilizan de la actividad y del desarrollo de la misma en situación de homogeneidad y de corresponsabilidad, sin por ello tener que desprestigiar el rol de los encargados/responsables de las mismas.

En este sentido se pueden incluir y ampliar el marco de actuación de los alumnos en la resolución de conflictos y toma de decisiones en los centros escolares. Tales serían las experiencias como exponen (Fernández y Orlandini; 2001, Fernández, Villaoslada y Funes 2002) en el que se involucra a los propios alumnos en la toma de decisiones y mejora diaria de la convivencia a través de sistemas de ayuda entre iguales. También podemos incluir ejemplos de propuestas mediadoras de conflictos entre alumnos y entre diferentes agentes de la comunidad educativa. (Torrego, 2000; Uranga, 1998, Boqué 2002).

Por otro lado el voluntariado y las actitudes prosociales de carácter altruista son ejemplos nítidos de educación entre iguales. Estas acciones se llevan a cabo en distintos campos sociales tales como: programas contra la drogodependencia, educación para la salud y afectivosexual, acción social comunitaria, grupos de autoayuda, mediadores sociales y multiculturales, etc. Todos ellos proporcionan ejemplos de modelado positivo por parte de los iguales. Estas experiencias son exportables al mundo educativo en la que los alumnos voluntariamente se erigen como responsables de actividades en beneficio de los demás con el consentimiento de estos.

Como marco de referencia sin por ello agotar las innumerables posibilidades de participación que pueden darse de forma institucional en el conjunto de la escuela citaremos una serie de delegados de clase que a su vez constituyen equipos de trabajo para el conjunto del centro.

Denominación	Función
Delegado	Representante institucional del grupo clase
Subdelegado	Acompaña y apoya al delegado o en su caso lo representa
Ayudante	Es responsable de la convivencia y bienestar emocional y social en los grupos
Deportivo	Organiza, coordina y apoya actividades deportivas dentro y fuera del grupo
Cultural	Organiza, coordina y apoya actividades culturales, decoración, festejos, salidas, excursiones, etc. con temática cultural
Tutor	Apoya académicamente a otros compañeros en las tareas escolares.
Mantenimiento del aula	Supervisa el buen estado del aula y del mobiliario, paredes, etc.
Mediador	Media en conflictos cuando es requerido y consentido por las partes en conflicto. Actúa en el conjunto de la escuela y no tanto como representante de un grupo determinado.
Otros	Cualquier otro formato de representatividad que sea requerido

La idea predominante es la certeza de que los alumnos que se implican en diferentes tareas y roles se sienten reconocidos, dado que ejercen un rol institucional, y así se mejora su autoestima y su desarrollo personal, además de favorecer un buen clima de centro. Si bien puede haber alumnos que en un momento determinado no quieran realizar ninguna de estas actividades, o bien no salgan votados por sus compañeros en dicho caso habrá que respetar su decisión personal. Aunque cuantos más alumnos tengan tarea dentro del grupo, mayor nivel de implicación y sentimiento de querer hacer y pertenecer se genera y más fácil es obtener diferentes representantes para los diferentes cargos.

El objetivo final del desglose de representatividad es conseguir que todo el alumnado pase por el ejercicio de algún puesto de responsabilidad. Con ello se intenta que valoren y respeten los líderes institucionales y puedan sentir la autoridad y la responsabilidad como sujeto a procesos de actuación, en el que el individuo trabaja no sólo para su propio bienestar sino para el del conjunto, y desarrolle una actitud empática y en parte altruista sobre el hecho social.

Cuantos más alumnos estén implicados en la marcha del centro, mas identificación y mejoría se podrá observar. Ahora bien, todas estas propuestas requieren de un firme compromiso y valoración, sin por ello rechazar las dificultades, malentendidos, conflictos que se han de solventar para poderlo poner en marcha.

A menudo, un sector del profesorado exige de estas propuestas un cambio radical en los comportamientos y actitudes de los alumnos, sin darse cuenta que el cambio de actitud y de confianza y respeto se ha de ir impregnando en el conjunto de la escuela, en las interacciones diarias y con el transcurso del tiempo se ven florecer las transformaciones deseadas y el centro escolar que se quiere conseguir.

El desarrollo de la participación para la mejora de la convivencia requiere de un trabajo, lento, constante y liviano en el día a día. Sus frutos se verán sujetos a cambios y a transformaciones que tendrán que irse asumiendo e integrando en las estructuras que lentamente pasan de innovaciones a institucionalización y se engranan con normalidad en la organización y vida del centro.

6. LA MEDIACIÓN Y LA AYUDA ENTRE IGUALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La educación entre iguales mantiene que son los propios alumnos, los iguales los más adecuados para resolver sus propios conflictos, y además el apoyo entre estos mismos satisface en mayor medida las necesidades de todos ellos. Se trata pues de favorecer formatos de apoyo, ayuda, amistad y cooperación. Los principios por los que se rigen son entre otros:

Los compañeros son un recurso de información y apoyo

Los alumnos pueden ser muy activos en la mejora de la convivencia y la participación.

La participación del alumnado en el tratamiento de sus conflictos supone la puesta en práctica de la formación para la ciudadanía y constituye una clave imprescindible para la educación de “valores en acción”.

Las experiencias en este sentido están orientadas hacia *una visión cooperativa* del bienestar general del centro partiendo de la participación y la distribución de poder por parte del alumnado que pone en *práctica sus competencias sociales y actuaciones prosociales*; mejorando así su autoestima y ejerciendo un modelado de comportamientos y modos de proceder para el conjunto de la comunidad educativa, por lo que son ejemplos nítidos de prácticas escolares de *educación para la ciudadanía*.

Por otra parte, las nuevas propuestas de resolución de conflictos en las escuelas – conflictos a menudo identificados simplemente como problemas de disciplina - incorporan claves que favorecen el (auto)control o (auto)regulación y el (auto) respeto como máximas del individuo en sociedad.

También sabemos que uno de los mejores métodos para la prevención e intervención temprana del maltrato en el medio escolar es incluir al conjunto del alumnado en la protección de los demás. Especialmente el modelo del alumno ayudantes satisface esta visión, dado que los alumnos acuden preferentemente en busca de apoyo y ayuda y cuentan a sus amigos cuando tienen un conflicto o un episodio de violencia en el centro escolar. El currículum oculto en el que se mueven las acciones de intimidación y hostigamiento de unos hacia otros es conocido por los otros compañeros que actúan como testigos e incluso instigadores, si por el contrario estos testigos se convierten en defensores de los otros, decrece el número de incidentes de nivel grave puesto que existen más posibilidades de detección precoz.

Cuanto más se conciencia la sociedad sobre la necesidad de intervenir los episodios de maltrato desde sus inicios, se eleva el nivel de intolerancia de malos tratos de unos hacia otros y se crea un parámetro moral donde se evidencia la improcedencia del acoso. Esta tarea es mucho más fácil lograrla e impulsarla si los alumnos reflexionan sobre las consecuencias y malestar que el maltrato puede suponer para el débil, esta es parte de la

tarea que ha de realizar el alumno ayudante. Fernández y Orlandini (2001), Fernández, Villaoslada y Funes (2002)

Además, la mediación, el servicio de mediar en situaciones de conflictos polarizados, enquistados o en situación de hostilidad visible o sostenida, permite en muchas ocasiones, el que los débiles tengan un espacio donde comunicar sus inquietudes, miedos y agravios a la vez de poder establecer un diálogo de reparación para la resolución del conflicto con el que agrede y con ello establecer nuevas formas de relación donde pare el hostigamiento y se establezca un respeto entre las partes.

Los programas de ayuda entre iguales tiene un gran espectro de actuación, desde el fomento de la amistad con emparejamientos para la ayuda y el soporte emocional, a la discusión de conflictos en grupo, avanzando en formatos más complejos como discusión de problemas entre grupos, y llegando a modelos más estructurados que a menudo exigen formación por parte del profesorado para su desarrollo.

Dentro de los modelos complejos se insertan la asamblea de grupo que periódicamente y con un proceso preciso debate los problemas de grupo que el propio grupo propone (Moreu, A, 2000), siguiendo por los dos formatos sobre los que vamos a ahondar, el alumno ayudante y el mediador escolar.

Estos métodos contribuyen a la mejora del clima de centro, dado que pueden atender a demandas personales y a la vez facilitan las relaciones en los grupos, por las actitudes prosociales que promueven. El clima moral y los valores en los que se sustentan estos modelos, no son tanto valores a conseguir moralizando sino por medio del desarrollo de la moral autónoma y la puesta en práctica de dicha moral.

6.1 MÉTODO DE MEDIACIÓN

La mediación es un método de resolución de conflictos ampliamente utilizada en diferentes campos de las ciencias y ámbitos sociales en diversas instituciones. Si bien es una estrategia más dentro de muchas otras como el consenso, la negociación, la conciliación, etc. Su rápido desarrollo en las últimas décadas en diferentes campos del hacer social nos indica que está siendo útil y resolutive. En el campo escolar la mediación como práctica escolar es bastante reciente, las primeras experiencias en este sentido en España datan desde mediados de los noventa. Sin embargo, el nivel de crecimiento y de incorporación en los procedimientos ordinarios de muchos centros escolares ha sido rápido y percibido como positivo por un gran número de éstos.

El método de mediación, que se convierte en un servicio para la comunidad, atiende sobretudo a la reconciliación de las partes en conflicto y a la búsqueda de acuerdo de los mismos con la ayuda de un tercero, el mediador que facilita que de se de dicho proceso. Aunque no existe una única definición del proceso de mediación nos ajustaremos al expuesto por Torrego (2000:11): *“la mediación es un método de resolución de conflictos en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”*

Es pues un método que funciona como recurso para conflictos interpersonales, malas relaciones, acoso escolar, tensiones profesor-alumno, y cualquier otro tipo de conflicto

que se considere oportuno intervenir desde esta perspectiva. La mediación puede utilizarse junto al método sancionador, puesto que aboga hacia la búsqueda de objetivos de reconciliación para el futuro de las personas enfrentadas, más que hacia discernir quién es el culpable y quién no. Se trata por lo tanto de método paralelo y complementario al código sancionador del centro que amplía el abanico de estrategias que un centro aporta para tratar la multiplicidad de conflictos que afloran en su seno.

Además, como expone Boqué (2002:23) *“en el momento en que dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva deciden sentarse a hablar con ella en presencia de otra persona-que no emitirá juicios ni decidirá por ellos-, se crea un escenario único e irreplicable de descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes no existían o eran desconocidos”*.

La puesta en marcha de un servicio de mediación influye en la cultura de centro puesto que los valores en los que se sustenta impregnan el estilo de afrontamiento de conflictos que se utiliza, y con ello se propicia un ambiente de diálogo y entendimiento que atiende al hecho humano en los conflictos.

Contar con la mediación como otro método de tratar los conflictos, presenta ventajas pero también inconvenientes puesto que exige una nueva organización escolar en la gestión de los conflictos, una formación previa, una campaña de difusión para dar a conocer el servicio, un mantenimiento en el tiempo, una derivación de los casos al equipo de mediación, unas personas involucradas, unos procesos más lentos de tratamiento de los conflictos y un nuevo enfoque que no siempre es reconocido por el conjunto de profesores. A veces, hay recelos sobre el papel y adecuación de esta estrategia, dado que puede verse como una forma de cuestionar la autoridad clásica del modelo sancionador donde un experto con autoridad, el jefe de estudios, un profesor, decide el desenlace de un conflicto.

Este tipo de respuesta suele desaparecer en el transcurso de la puesta en práctica del servicio, puesto que la mediación es *voluntaria*, sólo acude a ella quién lo solicita o está de acuerdo en solventarlo con ese procedimiento, no supone un método si-no con respecto a las sanciones, dado que se puede proceder con el régimen sancionador que repara el daño a los ojos de la justicia de centro y proceder a una mediación para buscar la reconciliación y el respeto de las partes. La mediación tiene su valía en su matiz callado e intimista, dando garantías de *confidencialidad* y *homogenización del poder*, donde las partes pueden expresarse con libertad siguiendo las reglas de no ofender y escuchar los argumentos del opuesto.

Se ha denominado “negociación guiada” en la que la fuerza de la solución es de los propios protagonistas. Esto otorga credibilidad a los acuerdos y comunica indefectiblemente la fuerza de la palabra, del diálogo como fórmula válida para resolver conflictos más allá de los puños, el poder y la imposición.

6.2 OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.

- El objetivo principal de los programas de mediación escolar es contribuir a una cultura de paz y de no violencia en los centros educativos. (Villaoslada 2004, Torrego 2000)
- Proporcionar una mayor participación de la comunidad educativa en los asuntos que les conciernen
- Homogenizar y repartir el poder de forma ordenada en al gestión de la convivencia
- Ayudar a los jóvenes a desarrollar su responsabilidad y autonomía, como manifiesta Villaoslada (2004) *“Si están formados para comprender los conflictos y los elementos que intervienen en ellos, si manejan las habilidades de comunicación y si conocen los pasos a dar para resolver los problemas, están en condiciones de afrontar por sí mismos y con éxito sus propios asuntos”*.
- Promover el trabajo en equipo y la preocupación de unos por otros
- Desarrollar las capacidades de escucha y expresión de sentimientos
- Fomentar la creatividad

Por último se pretende que tenga un efecto multiplicador de la cultura y las herramientas en las que se asienta, de tal modo que cada vez sean más quienes las compartan, las conozcan y practiquen sus valores y destrezas. Se habla de su efecto replicador puesto que el objetivo final no es tanto crear un grupo de expertos y con ello otro nivel de poder, sino por el contrario ser capaz de poner al alcance de toda la comunidad la posibilidad de practicarlo, hacer uso de su servicio e integrarlo en sus procedimientos personales para la vida.

El centro ideal sería aquel en el que no fuera necesario realizar mediaciones formales, dado que todo el mundo fuera capaz de negociar sus propios conflictos o en su caso surgiera de forma espontánea la mediación informal por parte de un tercero en actitud de ayuda.

6.3 PUESTA EN PRÁCTICA Y FASES DEL PROCESO.

La mediación como programa tiene unas fases de implantación al igual que la mediación como estrategia.

Como programa se debe realizar el siguiente proceso:

- a) Informar al claustro y AMPA de la propuesta
- b) Obtener la aprobación de los diferentes órganos de gobierno en el centro
- c) Seleccionar a los alumnos, profesores, personal no docente y familias que quieran participar en la formación
- d) Formar al equipo de mediación
- e) Difundir el nuevo servicio en el conjunto del centro
- f) Supervisar y organizar el servicio de mediación

- g) Incorporar la mediación dentro del Plan de Acción Tutorial
- h) Mantenerlo en el tiempo con formación anual y entrada de nuevos miembros al equipo
- i) Realizar mediaciones y mantener reuniones periódicas
- j) Potenciar la implicación del equipo en la marcha general del centro

El equipo que anualmente se preste para posibles mediaciones deberá favorecer la buena convivencia con reuniones y propuestas de mejora al centro en su conjunto. A menudo estos equipos realizan actividades varias dentro de la escuela o sirven de puente con otros centros escolares con los que comparten la experiencia de la mediación como experiencia escolar y personal.

El curso de mediación en el que los futuros mediadores son formados en sus técnicas y principios puede realizarse con diferentes miembros de la comunidad: profesores, padre y madres, personal no docente, alumnos, etc. Será posteriormente una decisión final del centro si la mediación sólo se va a ofrecer para casos entre alumnos o entre cualquier miembro de la comunidad que lo requiera, sea adulto o joven. La mayoría de las mediaciones escolares se realizan entre alumnos y en muy escasos conflictos entre alumno-profesor, profesor-profesor, familia-profesor, etc. Sin embargo, puede estar al servicio de los casos que se presenten.

En el curso de mediación se aprenden las técnicas necesarias para desarrollar de forma correcta el proceso de mediación, y en especial en los casos de mediación formal. Dicho proceso puede llevarse a cabo de un modo reglado, sistemático, con solicitud previa del mismo, siendo entonces una *mediación formal*, o puede desarrollarse de forma espontánea, teniendo presente la filosofía y los objetivos de la mediación (entender los asuntos, comprenderse las partes entre sí, seguir un proceso, mejorar la relación, etc.) considerada entonces una *mediación informal*.

En la mediación los conflictos se abordan desde sus orígenes y a lo largo de su desarrollo, se intenta comprender las motivaciones e incidentes previos, emociones implicadas, intereses que lo promovieron y no tanto emitir juicios sobre los hechos o sólo quedarse con las exigencias o posiciones de cada uno de las partes. Se habla por lo tanto de lo visible del conflicto, y de lo invisible o aquello que lo produce, en la mediación se traspasa la frontera de lo visible para indagar sobre lo personal lo que realmente mueve a la persona y así sobrepasar las fronteras de unos y otros promoviendo una comunicación mutua de escucha y respeto.

En el proceso de mediar se indagan sobretodo sobre los sentimientos, los intereses, las necesidades y las expectativas de solución buscando los puntos de encuentro que puedan ser el pilar sobre el que se reconstruyan los acuerdos que satisfagan a las partes. Es pues una mirada hacia el futuro teniendo en cuenta el pasado como explicación de las causas y no realizando valoraciones de culpabilidad o inocencia, sino una profundización en la relación, los sentimientos y las demandas de cada uno.

En la mediación formal se siguen una serie de fases conexionadas que ayudan al equipo mediador a guiar y dirigir la mediación, estructurando su propia actuación así como la interacción de las partes. Dichas fases son las siguientes:

- Premediación
- Presentación y reglas de juego
- Cuéntame
- Aclarar el problema
- Proponer soluciones
- Llegar a un acuerdo

a) Premediación.

Durante esta fase los mediadores se encuentran con cada una de las partes por separado. El objetivo de este preámbulo de la mediación es que los protagonistas del conflicto y los mediadores se empiecen a conocer, se aclare el sentido del proceso que se va a realizar y decidan si se quiere seguir o no con la aceptación formal de la mediación.

En esta fase cada uno de los implicados en el conflicto expone libremente su versión y su vivencia de los hechos, así como sus esperanzas y temores. Es pues una fase de desahogo y presentación del conflicto. Sirve también para que los mediadores se hagan una idea inicial sobre el conflicto y para fijar cuándo y dónde se va a realizar la mediación formal.

b) Presentación y reglas de juego.

Es la primera fase de la mediación, desde este momento la intervención de los mediadores tiene lugar con las partes juntas. Hay una presentación cordial con saludos donde los mediadores establecen las bases del proceso haciendo especial hincapié en la ética que se mantendrá durante toda la mediación de confidencialidad, neutralidad y respeto. Es por tanto el momento de conocer y aceptar el marco de actuación, las reglas de juego:

- No insultarse.
- No descalificarse.
- Ser honestos.
- Escucharse, no interrumpirse.

c) Cuéntame

En esta fase se indaga sobre lo que ha pasado. Para ello hay que contar con la versión y la vivencia de los hechos de cada una de las partes. Asimismo, importa ampliar la percepción del problema para ir pasando de una visión particular, individual a otra visión más amplia, común y objetiva de los asuntos que les tienen enfrentadas, y de ir construyendo un mayor conocimiento y confianza de una parte acerca de la otra y viceversa para llegar así a mejorar la relación, a que se abra a la cooperación. Por esto, estando juntas, cada protagonista cuenta su versión de los hechos por turnos. Los mediadores actúan de puente en la comunicación entre las partes.

d) Aclarar el problema

Una vez expuestos los temas e incidentes más significativos del conflicto hay que pasar a definir conjuntamente cuál es el problema. Hay que situarse, hacerse una idea más objetiva y más amplia del mismo, y a la vez, más precisa y concreta. En definitiva hay que pasar de lo exclusivamente individual a lo común. El mediador ha de sintetizar los núcleos conflictivos y recoger el acuerdo de la interpretación final de ambos protagonistas.

e) Proponer soluciones

En esta fase se proponen soluciones para arreglar las cosas. Se trata de encontrar diferentes alternativas que abran vías para satisfacer los intereses y las necesidades de ambas partes. Es el tiempo de la creatividad, de la producción sin críticas de posibles salidas. Los mediadores recogen las propuestas y facilitan que las partes se pongan de acuerdo sobre qué están dispuestos cada uno de ellos y que consideren más adecuadas.

f) Llegar a un acuerdo

Es el momento de valor las propuestas surgidas y ver su viabilidad para llegar a un acuerdo justo, equilibrado, concreto, realista, posible. Para ello tienen que ceder, dar y recoger sus propias propuestas y las de los otros para llegar a un punto medio que se perciba como posible y justo.

Se finaliza con la firma del acuerdo donde se incluye una cláusula sobre las consecuencias de su posible incumplimiento. Más tarde en el plazo previsto se revisará de nuevo si se está o no se está llevando a cabo.

6.3 DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS

Estamos hablando en todo momento de dos propuestas concretas de actuación, la creación de los alumnos mediadores y de los ayudantes, ambos parten de la misma filosofía, si bien actúan en marcos diferentes y en diferentes circunstancias. Ambos modelos son complementarios, pero tienen matices específicos que es necesario aclarar.

La figura del alumno ayudante se basa en promover el proceso natural de responsabilidad hacia los otros, en el desarrollo de la empatía y el apoyo emocional que los chicos y chicas muestran naturalmente en sus interacciones cotidianas. La mediación en los conflictos se sustenta en la ventaja de resolver las disputas interpersonales por parte de los propios implicados, aunque ayudados por una tercera persona, el mediador, que guía el proceso para llegar a acuerdos que satisfagan a las partes.

EL ALUMNO MEDIADOR

Los servicios de mediación cuentan con un grupo de miembros de la comunidad educativa que medie en situaciones de conflictos entre las partes. Estas figuras, pueden ser tanto profesores como alumnos, padres/madres y personal no docente, si bien en muchos centros sólo se ve oportuno que sean los alumnos formados para este fin que median en los conflictos entre alumnos. Los mediadores actúan a petición de las partes cuando se produce el conflicto, por lo que su intervención es más acotada, específica y concreta. De esta manera, el ámbito de aplicación de su tarea no es tanto el aula, sino el centro en su conjunto.

Los alumnos y los profesores encargados del servicio se constituyen en equipos de mediación, con el apoyo ocasional de otros miembros de la comunidad que habiendo sido formados no participan activamente en el equipo de mediación. Dado que los casos a mediar pueden ser de cualquier curso es importante que se cree una cancha de mediadores de cursos y grupos diversos que puedan mantener la neutralidad y la distancia necesaria para ejercer su función. (Torrego, 2000, Boque 2002)

EL ALUMNO AYUDANTE

Se trata de crear un grupo de alumnos en cada clase que vele por la convivencia en el grupo. Son elegidos por sus compañeros y tras recibir una formación en técnicas de escucha activa y desarrollo de la empatía y resolución de problemas ayuda a sus compañeros en situación de indefensión, confusión, dificultades académicas y dificultad de relación con sus iguales e incluso con el profesorado.

En el ejercicio de su función se constituye el equipo de alumnos ayudantes que actúan cada uno en su grupo aula, convirtiéndose esta en la unidad de análisis de la convivencia, si bien mantienen reuniones periódicas con su equipo de nivel para el tratamiento en grupo de los problemas de las diferentes aulas. Fernández, Villaoslada y Funes (2002)

Estos equipos son supervisados por varios profesores a través de un calendario de reuniones en las que se analizan los problemas de los grupos y se proponen soluciones desde los propios alumnos.

Los objetivos generales del modelo son los siguientes:

1. Fomentar la colaboración, el conocimiento y búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
2. Mejorar la convivencia en los centros educativos.
3. Reducir los casos de maltrato entre alumnos.
4. Promover la toma de decisiones de los propios alumnos en la resolución de los conflictos y problemas de disciplina.
5. Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

7. PLAN DE EMERGENCIA ANTE EL BULLYING

El maltrato entre iguales se ha constituido como uno de los fenómenos más preocupantes e inquietantes para el conjunto del profesorado. La primera duda es qué es maltrato y qué no lo llega a ser. La percepción de la víctima y la intención del agresor no siempre nos ayuda a resolver este dilema, pero lo que es evidente es que en aquellos casos en los que un alumno manifiesta su desazón y malestar con respecto al trato que está recibiendo por parte de otros compañeros, se debe recoger la necesidad y mostrarse atento a la evolución que pueda surgir.

Raramente la víctima comunica su estado de indefensión y a menudo nos tendremos que guiar por impresiones o rumores sin tener certeza de los hechos. **No todas las situaciones de violencia o agresiones entre escolares pueden considerarse maltrato por abuso entre iguales.** En ocasiones, resulta difícil determinar cuándo se trata de un juego entre iguales o ruptura de amistades, y cuándo son acciones violentas con intención de hacer daño.

El maltrato es una subcategoría de la agresión, sin embargo, no toda conducta agresiva o violenta es maltrato. Una pelea entre amigos es agresiva pero no maltrato. También hay que distinguirlo de disrupción, indisciplina, etc. que son fenómenos más ligados al proceso de enseñanza y aprendizaje y a las normas de la escuela. Por último sólo queda mencionar que las conductas antisociales: robos, intimidación con armas, palizas, etc.

pueden ser parte de un proceso de victimización pero usualmente son más producto de conductas antisociales que deben tener un tratamiento penal y jurídico, mientras que el maltrato sólo llegará a esta situación en casos extremos donde el daño ha sido irreparable.

Por lo que hay que tener claro lo que es y no es maltrato, cuya definición recogemos de diferentes autores, los aspectos que caracterizan el maltrato por abuso de poder entre iguales son:

Las características del fenómeno se puede resumir en

a) Se causa daño a un individuo que está en situación de indefensión, sumisión o inferioridad. Existe un agresor que es fuerte y una víctima que es débil. Se basa en una relación de **asimetría de poder**

b) El daño puede ser de **diversa índole** tales como

Agresiones físicas: directas (peleas, golpes, palizas, empujones...) o indirectas (pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, provocaciones...).

Agresiones verbales: directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofensas hacia la persona o su familia) o indirectas (hablar mal de alguien, sembrar rumores y mentiras).

Agresión psicológica por medio de intimidaciones, chantaje y amenazas para provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, u obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere hacer.

Aislamiento y exclusión social: no dejar participar a la víctima, aislarle del grupo ignorando su presencia, o no contando con él o ella para actividades del grupo.

Acoso racial (dirigido a colectivos de inmigrantes o minorías étnicas): usar motes racistas o frases estereotipadas despectivas.

Acoso sexual: alusiones o agresiones verbales obscenas, toques o agresiones físicas.

Intimidación por medios tecnológicos: e-mail, chats, mensajes en teléfono móvil, etc.

c) El daño se ejerce **de forma repetida** en el tiempo, durante un periodo largo y de forma recurrente. Acciones que pueden ser todas ellas de diferente índole.

d) El agresor o agresores muestran **intencionalidad de hacer daño** aunque a menudo lo justifican con “es una broma” o todos lo hacemos.

El carácter intimista de muchas agresiones dificulta su detección, siendo los propios alumnos los que más saben y conocen el padecimiento que otros compañeros pueden estar padeciendo. El varón suele ser con más frecuencia el que arremete contra sus compañeros mientras que las víctimas pueden ser tanto chicos como chicas. Las chicas por el contrario suelen efectuar con más frecuencia el “sembrar rumores” es decir chismorrear de otro.

El alumno que se siente acosado o intimidado necesita del apoyo de sus compañeros y de un clima escolar donde se de pie para la comunicación de los conflictos, entre los cuáles se puede incluir los episodios de maltrato.

La intervención preventiva y la creación de cauces para poder comunicar además de un código ético que claramente muestre la desaprobación de este tipo de actos entre compañeros son factores de protección. Las buenas relaciones interpersonales entre los alumnos y entre el profesorado evidentemente favorecen la comunicación y la confianza para poder expresar las dificultades que se están viviendo, por ello favorecer la amistad, la responsabilidad de unos hacia otros y la expresión libre e incluso crítica promueve climas más inclusivos y por ende menos favorecedores de agresiones de esta índole. Todo ello representa trabajar la cooperación a diferencia de la competitividad en los formatos del aula y crear ambientes respetuosos con la diferencia y el error. Como mantiene una campaña internacional “donde entra el respeto decrece el acoso escolar”.

Sin embargo, a pesar de poner medidas preventivas y estar atento a posibles indicios que apunten hacia situaciones incipientes de maltrato entre alumnos, pueden surgir casos que pasan desapercibidos o que en su caso se precipitan debido a una ruptura brusca de amistad, de emparejamiento o de lucha de poder entre grupos o individuos, o simplemente porque la víctima ha callado durante un tiempo por su propia dificultad para comunicar. En caso de constatarse definitivamente un caso grave de maltrato en la escuela se deberían tener en cuenta el siguiente proceso:

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN CASO DE MALTRATO ENTRE IGUALES

En caso de determinarse que un caso es claramente un proceso de victimización por abuso de poder se debe registrar por escrito cada paso que se efectúe para así mantener la documentación necesaria en caso de ser requerida por la administración u otras instancias.

Los pasos a efectuar serían:

1. Identificación de la situación

Un primer nivel es realmente determinar si se trata un caso de maltrato o no. También habrá que verificar si los incidentes son reales o no, a veces el miedo a los posibles daños que pueda recibir la víctima, y no tanto los hechos en si, sean la causa de la angustia. En estos casos es necesario valorar el nivel real de intimidación que está sucediendo.

También habrá que determinar el tipo de maltrato que se está produciendo, aunque a menudo es un conjunto de acciones intimidatorias de diversa índole. Es importante detectar los agentes que están involucrados, tanto agresores como víctima, y apoyos con los que ambos puedan contar. En múltiples ocasiones los observadores, testigos de los hechos pueden ser cruciales para el desenlace de los hechos. El silencio de estos propicia el aumento de la intensidad del daño y la repetición de los hechos, por otra parte una posición crítica con las intimidaciones o un apoyo a la víctima produce una protección a la misma, de tal modo que el ambiente de la clase, o de los compañeros sea otra de las variables claves para trabajar.

Por último hay dos factores muy importantes a contemplar: **La intensidad del daño** que no siempre va asociada a las conductas agresivas visibles, también hay un componente psicológico de percepción de la víctima. Por lo que hay que valorar “lo que está

ocurriendo” y “cómo lo vive la víctima”. Finalmente habrá que averiguar **desde cuándo ocurren los incidentes** pues a mayor tiempo mayor daño.

Todo tutor que reconozca un caso de maltrato entre iguales álgido deberá ponerlo en conocimiento del equipo directivo y el departamento de orientación inmediatamente para su discusión y toma de decisiones. En esta primera fase hay que ser cauto sobre la información que se debe y puede dar sobre los hechos al conjunto del profesorado, alumnos, etc. En muchos casos habrá que actuar con mucho tacto y reserva para no provocar más daño ni versiones falsas, los rumores por terceros pueden tener un efecto devastador para parar el daño.

2. Primeras medidas en el centro educativo y comunicación a las familias

Una vez determinado el grado de intensidad se deben proveer de medidas contundentes de emergencia con:

- a) Los agresores
- b) La víctima
- c) Los observadores que lo apoyan o rechazan

En todo caso se deberá contactar con las familias de la víctima y los agresores para el trabajo conjunto y primeras medidas cautelares.

Existen diferentes estrategias que se pueden realizar al intervenir pero habrá que valorar qué tipo de intervención ayudará más a que cese la acción intimidatoria y la víctima gane confianza en si mismo y en los otros y decrete su miedo y dolor.

3. Profundizar en la información sobre los hechos que hayan o estén ocurriendo y planificar una intervención a corto y largo plazo

En una segunda fase habrá de seguir recogiendo información desde los padres, los alumnos directamente involucrados, los compañeros y otros testigos. Esta indagación ha de servir para matizar la situación y proporcionar claves que sirvan para la intervención a largo plazo que se ha de planificar para:

- a) Cese total de las agresiones
- b) Se restablezca un respeto a la víctima por parte del conjunto del alumnado. (a menudo se convierte en el alumno más impopular entre los compañeros)
- c) Se discutan y debatan los valores de tolerancia, solidaridad y respeto-
- d) Se establezca un clima de clase conducente a la convivencia.

En esta fase se deberán realizar intervenciones hacia los diferentes agentes del maltrato además de propuestas en los grupos aula para mejorar las relaciones interpersonales e instaurar un clima moral de apoyo y respeto entre ellos.

4. Comunicación a familias y conjunto de profesores. Desarrollo del Plan de intervención, seguimiento y evaluación.

Una vez determinada la intervención precisa es importante informar nuevamente a las familias implicadas para su consentimiento y complicidad. En este momento, cuando ya ha transcurrido una serie de días desde el primer conocimiento de los hechos, los incidentes habrán evolucionado para un rápido cese o por el contrario para su complicación y repetición de incidentes intimidatorios. Es muy importante valorar la marcha de la intervención y, si no cesa, realizar los primeros contactos con entidades que puedan apoyar o ayudar en la intervención.

En este momento el plan que se quiere llevar a cabo probablemente involucre a otros profesores más allá del tutor, orientador y equipo directivo. Es imprescindible la sensibilidad por parte del conjunto de profesores que van a tener contacto con los agresores como con la víctima. De poco vale avergonzar al agresor públicamente y a destiempo si como consecuencia de estos hechos la víctima no mejora su situación. Se deberán trazar acuerdos en la forma de abordar el tema entre el conjunto del profesorado directamente involucrados con los protagonistas. Es evidente que es imprescindible proteger al débil y mantenerse alerta hacia pequeños signos de intimidación tales como: risas cuando habla la víctima, miradas amenazantes, collejas, daños de material, empujones y agresiones físicas leves, etc estos son signos que todavía no ha cesado el acoso al compañero.

Una vez desarrolladas las acciones correspondientes dentro del Plan habrá que valorar si han surtido efecto y si ha cesado la intimidación. Si se observa que este ha sido el caso, no se deberá dejar zanjado el caso, pues a menudo puede haber rebrotes de los incidentes pero en un contexto de apoyo a diferencia de los primeros momentos.

En caso que se persista con los incidentes intimidatorios, esto suele ir asociado a una complejidad del caso, en el que la participación de los padres, de otros compañeros y en algunas ocasiones de agresores indeterminados que mandan mensajes ocultos, rumores persistentes a la vez de un incremento en el daño y el padecimiento del alumno instigado, requerirá de una derivación del caso.

5. Derivación

No se debe temer comunicar a inspección un caso de maltrato, si el centro siente que ha actuado con prontitud, sensibilidad y de forma adecuada y ajustada a la necesidad. Algunos casos son tan complejos y difíciles que no siempre pueden tener una finalización radical. Ponerlo en conocimiento de la administración supone que se requiere que otras instancias participen en la solución del problema.

Por desgracia a menudo la víctima sólo ve una salida, cambiar de centro escolar. Aunque éticamente es inadmisibile, el que tiene que cambiar si no varía en su conducta es el agresor, a veces por la repercusión psicológica y el debilitamiento emocional que deriva el alumno intimidado es necesaria esta última opción.

También es el momento de comunicar el comportamiento intimidatorio de un agresor determinado que a pesar de todas las medidas y actuaciones no cesa en su actitud. En este caso es el propio centro quien puede solicitar el cambio de centro, habiendo antes satisfecho los procedimientos administrativos necesarios para llegar a esta decisión.

Sin embargo, en caso de considerarse necesario de realizar una intervención individualizada tanto del alumno victimizado como con el que agrede que no es capaz de controlar su conducta, será conveniente contactar con el centro de salud o psicólogo que pueda ayudar a alguno de los participantes a restablecer el equilibrio. También es apropiado trabajar con la asistencia social para abordar las dificultades sociales o familiares que alguno de los participantes puedan manifestar. De igual manera el Defensor del Menor de las diversas comunidades autónomas cuenta con materiales de apoyo para familias, profesores y jóvenes.

Ambos modelos son complementarios, pero tienen matices específicos que es necesario aclarar.

BIBLIOGRAFIA

- APDH (1994): *La alternativa al juego I y II*. Madrid. La Catarata
- Barriocanal, L (2000): En Fernández, I (coor) *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española
- Bolívar: A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya. Madrid
- Cascón; P (1999): *Educación en y para el conflicto en los centros*. Cuadernos de Pedagogía nº 287, diciembre, pp 61-66.
- Cowie H. and Sharp S. (1996) *Peer counselling in schools*. London, D. Fulton Publishers.
- Cornelius, H y Faire, S (1989): *Tu ganas, yo gano*. Madrid. Ed Gaia
- Cowie, H. Y Wallace, P.(2000): *Peer support in action*. London, Sage Publication.
- Crary, E (1994): *Crece sin peleas*. Barcelona. Ed Integral.
- Gernika GogoratuZ (1998): *Caja de Herramientas*. Gernika.
- Defensor del Pueblo (2000): *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I (2003): *La realidad del maltrato entre iguales en los centros educativos españoles*. Infancia y Aprendizaje Vol 26 (1), pp 25-49-
- Fernández, I y Orlandini, G (2001); *La ayuda entre iguales*. Cuadernos de Pedagogía nº 304 julio-agosto. Pp.97-100.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S (2002): *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- Fernández, I (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea. Madrid.
- Fernández, I (Coord) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española.
- Fernández, I.(2001): El profesor en el aula. Cómo mejorar la práctica docente. En Fernández, I. (Coord.) *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española.
- Girard, K y Koch, S (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*. Buenos Aires. Granica.
- GRASA, R (1985): *Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo en la educación para la paz*. Cuadernos de Pedagogía, nº 132, diciembre.
- Hargreaves, D. (1978): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea
- Jares, X. R.(1999): *Educación para la Paz*. Editorial Popular. Madrid.

- Lederach, J.P.(1996): *Mediación*. Gernika Gogoratzuz.
- Moreu, A.C. (2000): Asambleas de clase en la enseñanza secundaria obligatoria. En Antúnez y otros (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona. Grao
- Ortega, R. (coor) (2000): *Educación para prevenir la violencia*. Madrid. A. Machado Libros
- Ortega, R y Mora-Merchán, J (2000): *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla. Mergablum.
- Segura, M (): Madrid. Narcea
- Shaw, M.E. (1981): *Dinámica de grupos*. Barcelona. Herder
- Torrego, J. C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea. Madrid
- TORREGO, J (2001): “Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar”. En *Guía para la convivencia en el aula*. Fernández, I (coor). Escuela Española.
- Torrego, J y Funes, S (2000): *Convivencia en los centros escolares. El proceso de mediación en los I.E.S. de la Comunidad de Madrid*. Organización y Gestión Educativa. Nº 4, pp (40-44). Ciss Praxis.
- Torrego, J (coor) (2002): *Resolución de Conflictos desde la acción tutorial*. Madrid. Consejería de Educación.
- Uranga, M (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el medio escolar. En Casamayor (Ed) *¿Cómo dar respuesta a los conflictos? La disciplina en la enseñanza secundaria*. (pp 143-159). Barcelona. Grao
- Uranga, M (2000): *Al andar se hace el camino*. Organización y Gestión Educativa nº 4, pp. (37-40) Ciss Praxis.
- Villaoslada, E (2003): La mediación escolar; una herramienta para el tratamiento de los conflictos, el entendimiento mutuo y la mejora de la convivencia. En Serrano, A y Clemente, R: *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia. Generalita Valenciana.