

Convivencia en los Centros Educativos

Contigo

Módulo 1: Convivencia entre Iguales

La Convivencia en los Centros Educativos

MÓDULO I. LA CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

Departamento de Educación, Cultura y Deporte - A.D.C.A.R.A

Autores

ADCARA:

Teresa Grasa Sancho, Trabajadora Social
Gabriela Lafuente Álvarez, Psicóloga
Marta López Cebollada, Psicóloga
Francisco Royo Mas, Orientador y Psicólogo

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Carlos Hue García, Psicólogo

Equipo Coordinador

ADCARA:

M^º Jesús de Mur Larramona, Trabajadora Social
Elena Giner Monge, Socióloga

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Máximo Pastor Andreu, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación
José Luis Soler Nages, Jefe de la Unidad de Orientación

Equipo Asesor

Clara Sancho Martín, Asesora de Atención a la Diversidad
Benigno Arias García, Orientador I.E.S. Grande Covián
Pilar González Ramírez, Psicóloga EOEP-3
Jesús Ibáñez Bueno, Orientador EOEP-1
Juliana López Sánchez, Directora C.P. San José de Calasanz
Javier Orduña Bolea, Jefe de Estudios I.E.S. Los Enlaces

Agradecimientos

Queremos agradecer a FAPAR (Federación Aragonesa de Padres de Alumnos) y a FADEA (Federación de Asociaciones de Estudiantes de Aragón), así como a José Luis Félix Fando, su colaboración en la preparación de los grupos de discusión, las aportaciones y opiniones de ambos grupos han enriquecido este trabajo. Por último, a Isabel Fernández García, Antonio Vallés Arándiga y Fuensanta Cerezo Ramírez, por su disposición para que su trabajo pueda revertir en el fomento de la convivencia en los centros educativos aragoneses.

Depósito Legal: Z-925-2006

Imprime: GORFISA. Zaragoza

ÍNDICE

Presentación	7
---------------------------	---

Introducción: La convivencia en los centros educativos	13
---	----

Módulo I: LA CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

1. Las relaciones de convivencia entre iguales	21
1.1. Qué entendemos por convivencia	23
1.2. Las relaciones interpersonales	24
1.3. Los conflictos entre iguales	29
2. Propuestas para favorecer la convivencia entre iguales .	33
2.1. Recursos disponibles en el centro educativo	36
2.2. Recursos disponibles para las familias	64
2.3. Recursos disponibles en el entorno	69
2.4. Experiencias en centros educativos de Aragón	73
3. El acoso entre iguales	75
3.1. Qué entendemos por acoso entre iguales	77
3.2. Detección y análisis	86
3.3. Protocolo de actuación	92
4. Materiales de trabajo y anexos	129
5. Bibliografía	207
5.1. Referencias bibliográficas	208
5.2. Para saber más	213

**PRESENTACIÓN DE LA GUÍA
CUENTO CONTIGO
PARA LA CONVIVENCIA
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

La realidad de un centro educativo evoluciona con el contexto en el que está inscrito. El escenario en el que se desarrolla la actividad educativa en Aragón hoy, en el siglo XXI, es el de una sociedad plural en continuo proceso de cambio que exige un esfuerzo de adaptación continua y un desarrollo de nuevas habilidades para hacer frente a los acontecimientos.

Para dar respuesta a algunas de las nuevas necesidades educativas, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ha puesto en marcha en el presente curso 2005-06 un Plan de Convivencia en los Centros Educativos de Aragón, que engloba un conjunto de acciones destinadas a la mejora de la comunicación y las relaciones interpersonales.

Esta guía *Cuento Contigo* surge como reflejo de este intento de adaptación a las nuevas realidades y a las nuevas dinámicas de interrelación en la sociedad y, por tanto, en los centros educativos.

En concreto, pretende brindar herramientas que faciliten la convivencia y ayuden a resolver las situaciones de conflicto que se puedan originar en los centros educativos.

Entendemos la **convivencia** como la relación entre los miembros de una comunidad. Una buena convivencia exige el respeto mutuo y la aceptación de unas normas comunes; aceptación de otras opiniones y estilos de vida; resolución por medios no violentos de las tensiones y disputas. Es algo más que la mera coexistencia o tolerancia del otro.

Partimos de una concepción de **conflicto** como proceso natural, no como hecho puntual, que se desencadena a partir de la contraposición de intereses y que es necesario para el desarrollo psico-social de las personas.

Así mismo, entendemos que las actuaciones que se desarrollen para prevenir y gestionar los diferentes tipos de conflictos en la convivencia han de compartir unas bases teóricas y metodológicas. En consecuencia, es importante que toda actuación diseñada en los centros destinada a este fin se lleve a cabo con unos mismos principios básicos y que se aúnen esfuerzos para que, partiendo de la realidad de cada Centro, se pueda utilizar un **mismo lenguaje** y ofrecer a los agentes educativos implicados **pautas de actuación**.

Cuando hablamos de agentes educativos implicados, nos referimos principalmente a tres ámbitos: equipos docentes, alumnado y familias. Pero no hay que perder de vista la importancia del entorno en el que se inscribe el centro educativo, y el resto de agentes que pueden estar influyendo en determinadas conductas o que pueden colaborar en mejorar la convivencia o, en un momento dado, ayudar a la resolución del conflicto.

Destinatarios

Esta guía está diseñada para ser utilizada en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, siendo sus destinatarios:

1. Profesorado y Personal de Administración y Servicios.
2. Alumnos y alumnas de los centros educativos.
3. Padres, madres y/o tutores de los alumnos y alumnas.

El principal destinatario es el profesorado, puesto que su implicación es básica para transmitir los principios, propuestas e informaciones contenidas en la guía a los alumnos y a las familias.

Como se observará a lo largo de estas páginas, en algunos apartados y propuestas concretas de actuación se especifica para qué etapa o edades está recomendada. En otros apartados, si no se hace ninguna mención específica, se considera que el contenido puede aplicarse tanto a Primaria como a Secundaria. No obstante, invitamos a los usuarios de esta guía a llevar a cabo las adaptaciones necesarias de acuerdo con la edad y las características especiales de sus alumnos.

Estructuración de la guía. Fases de trabajo y documentos posteriores

Los documentos que forman la Guía para la Convivencia en los centros educativos se incluirán en una caja-archivo y son los siguientes:

- Módulo I Convivencia entre iguales.
- Módulo II Relaciones profesor-alumno.
- Módulo III Convivencia en la interculturalidad.
- Módulo IV Convivencia en la diferencia de género.
- Un CD con los materiales de aplicación en el aula.

Pretendemos que los cuatro módulos especificados tengan un carácter eminentemente práctico y surjan del trabajo conjunto con el profesorado y de las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos aragoneses.

Al final de este proceso las aportaciones más significativas presentadas por los centros y las entidades relacionadas con la educación serán recogidas en un CD. Este documento informático incluirá los documentos teóricos, las experiencias y reflexiones, así como los materiales que se hayan demostrado más operativos en el desarrollo de la convivencia y en la prevención de los conflictos en el aula.

La Guía *Cuento Contigo* para la Convivencia en los centros educativos es, también, una llamada a la reflexión, a la aportación de ideas, experiencias y materiales que nos ayuden a conseguir una educación de calidad para todos por medio de la mejora del clima de convivencia en las aulas en los centros educativos de Aragón.

Objetivos de la guía *Cuento Contigo*

La Guía *Cuento Contigo* para la Convivencia en los centros educativos persigue los siguientes objetivos:

- Apoyar a los profesionales del ámbito educativo, al alumnado y a las familias, en su reflexión sobre la importancia de favorecer un buen clima de convivencia en los centros escolares, y sobre la necesidad de la implicación de toda la comunidad educativa para lograrlo.
- Ofrecer ideas y pautas de actuación que permitan fomentar la buena convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, incidiendo en la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y la convivencia en la diferencia de género.
- Proporcionar a todos los centros educativos de Aragón un material práctico que sirva de guía para la actuación en las situaciones de conflicto que puedan producirse en los centros, con indicaciones específicas para el centro educativo, las familias y los alumnos.

INTRODUCCIÓN:

**LA CONVIVENCIA EN
LOS CENTROS EDUCATIVOS**

La educación en la convivencia es un objetivo fundamental del proceso educativo. Aprender a respetar, a tener actitudes positivas, a creer en el consenso debe ser una prioridad para toda la comunidad escolar. Educar la convivencia mejora el rendimiento académico y sobre todo prepara a los alumnos para llevar una vida social adulta satisfactoria y autónoma.

Enseñar a convivir no es sólo tarea de los profesores, es una labor de toda la comunidad educativa y de la sociedad. Es preciso crear nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela, la familia y el entorno, incrementando la presencia y la participación de los padres y otras instituciones en la vida de los centros desde esquemas basados en el respeto mutuo, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones.

Necesitamos seguir incidiendo en los valores tan elementales como la tolerancia y la solidaridad; los principios básicos de participación y democracia; el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad.

Todos estamos implicados

El lema *Cuento Contigo* incluye a todos. Todos debemos asumir la responsabilidad de mejorar la convivencia, puesto que el ambiente de convivencia en un centro educativo no puede ser fruto de la casualidad.

Los **docentes** tienen un papel importante en la construcción activa de un clima favorable pero no lo pueden hacer de manera individual. La labor del profesorado se verá reforzada si éste y la **familia** siguen las mismas pautas de educación.

El **centro educativo** puede favorecer esta comunicación necesaria reservando espacios y tiempos para planificar encuentros que permitan a las familias colaborar, participar y expresar sus opiniones en la vida del centro.

Dando un paso más, el centro educativo puede abrir sus puertas a la **comunidad**, ofrecer espacios de colaboración a entidades cívicas y sociales y así beneficiarse de otras experiencias.

La convivencia se aprende y se imita. Si en nuestro entorno más cercano la convivencia no es adecuada, tiene fisuras, tenderemos a repetirla en otros ambientes. Por eso es tan importante aprender a convivir de forma armónica. *La convivencia es una condición para el trabajo educativo de calidad y también es un resultado del mismo* (Viñas, 2004: 23). Las personas que viven en un ambiente de conflicto aprenden a generar conflictos, mientras que las personas que viven en un ambiente de convivencia lo contagian.

Para conseguir el doble objetivo de transmitir y adquirir valores, hábitos y conocimientos, es necesario generar un clima escolar adecuado donde el profesorado, los padres y los alumnos puedan ejercer sus derechos y deberes.

Líneas generales de actuación

A continuación proponemos lo que consideramos unas pautas generales de actuación que deberían guiar el camino de la convivencia en los centros educativos:

En primer lugar es preciso remarcar la importancia de que sea el centro, en su conjunto, el que integre en su funcionamiento el valor de un buen clima de convivencia y la solución constructiva de los conflictos, implicando en esa labor a todos los agentes participantes: profesores, alumnado y familias. Para ello se deberán articular las medidas necesarias desde el equipo directivo para llevar a la práctica todo lo acordado.

En segundo lugar, es conveniente realizar al comienzo de cada curso un análisis de la realidad tanto del centro como del entorno en que se inserta, extraer “la idea del centro que se desea tener” respecto al tema de la convivencia y establecer las actuaciones que se van a desarrollar. Esta planificación debe ir acompañada del correspondiente proceso de seguimiento y evaluación del plan establecido.

Para que las medidas adoptadas en el centro respecto a la convivencia sean efectivas, se debe potenciar la comunicación entre todos los agentes educativos implicados en el centro escolar, tanto horizontalmente (profesores-profesores) como verticalmente (inspección-dirección-profesores; profesores-alumnos; tutores-familias), incluyendo también al personal de administración y servicios, ya que todos participan en la creación del clima de convivencia del centro.

El enfoque hacia la convivencia siempre será en positivo y haciendo hincapié en la prevención, es decir, promoviendo todos los aspectos que favorecen y potencian una mejor convivencia.

Cada agente educativo debe asumir su parte de compromiso en la tarea de favorecer la convivencia. Ante el incumplimiento de normas o acciones disruptivas, cada miembro de la comunidad educativa debería aceptar la parte que le corresponde en el compromiso de hacer frente a las acciones que vulneran el normal funcionamiento del centro. Para el ejercicio de esta responsabilidad, cada agente educativo utilizará su experiencia y conoci-

mientos profesionales, así como los que pueda adquirir completando su formación en determinados temas: comunicación asertiva, solución de conflictos, mediación con alumnos, etc.

Para empezar a trabajar la convivencia en los centros, diversos autores (Ortega, 1998; Díaz-Aguado, 2004) proponen comenzar por cinco acciones básicas y de ahí ir extendiéndolas hasta donde se quiera o se pueda llegar. Las acciones básicas se resumen en: la comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión positiva de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos.

Cuando se rompa la convivencia o se incumplan las normas y se haga necesario utilizar medidas correctoras, éstas tendrán carácter recuperador, educador y reparador. Para su aplicación se tendrán en cuenta la situación personal, social y familiar del alumno, así como los eximentes y agravantes de cada caso y se respetarán la integridad física y la dignidad personal.

En todo proceso corrector se tratará de promover la comunicación y el diálogo previo con las partes implicadas como parte integrante de dicho proceso.

Líneas generales de actuación. Resumen.

- El centro educativo como un todo apoya el valor de la convivencia.
- El equipo directivo articula las medidas necesarias para gestionar la convivencia.
- Análisis previo de la realidad del centro y el entorno.
- Diseño del Plan de actuación en el centro.
- Evaluación y seguimiento de las actuaciones.
- La comunicación entre todos los implicados es fundamental.
- Enfoque positivo y preventivo de la convivencia.
- Agentes educativos:
 - Asumen su responsabilidad en el tema.
 - Tratan de solucionar los conflictos sin implicar a otras instancias.
 - Se utiliza la experiencia y la formación previa.
 - Amplían sus conocimientos mediante la formación continua.
- Se comienza por cinco acciones básicas:
 - Comunicación.
 - Cooperación.
 - Gestión democrática de las Normas.
 - Expresión positiva de emociones.
 - Resolución constructiva de los Conflictos.
- Las medidas correctoras tendrán carácter:
 - Recuperador
 - Educador
 - Reparador
 - Las medidas correctoras tendrán en cuenta:
 - Situación personal, social y familiar del alumno.
 - Eximentes y agravantes de cada caso.
 - No ser contrarias a la integridad física y a la dignidad.
- Antes de iniciar el proceso corrector se hablará y dialogará con las partes implicadas.

1. LA RELACIONES DE CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

1.1. Qué entendemos por convivencia.

1.2. Las relaciones interpersonales.

- Socialización entre iguales y cultura compartida.
- Desarrollo evolutivo y relaciones de amistad.
- Desarrollo social de la niñez a la adolescencia.

1.3. Los conflictos entre iguales.

- Qué entendemos por conflicto.
- Motor de cambio para el enriquecimiento mutuo.
- Violencia, agresividad y conflicto.
- Conflictos manifiestos y latentes.
- Actitudes más habituales ante los conflictos.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El centro educativo es el lugar en el que el niño/joven aprende a convivir respetando a los demás. Por ello, el centro debe facilitar un clima social que favorezca la convivencia, el respeto y la tolerancia.

El aprendizaje es un proceso complejo que no sólo abarca conocimientos sino también la comprensión y asunción de valores, actitudes y comportamientos. Los alumnos comparten normas, ritos, creencias y hábitos de conducta que determinan sus relaciones interpersonales y las dinámicas grupales que se generan. La vida en el centro debe ofrecer oportunidades para el desarrollo de la personalidad social del alumno.

La convivencia es un proceso que favorece las relaciones interpersonales pero que puede generar conflictos entre personas y grupos. El conflicto es algo natural que resulta de la diversidad de valores, opiniones, intereses y necesidades que se generan en cualquier grupo humano. La clave del conflicto no está en si mismo, sino en cómo se gestiona y se resuelve.

1.1. Qué entendemos por convivencia

Entendemos por convivencia una serie de pautas y comportamientos que facilitan la aceptación y el respeto del otro como persona, asumiendo que las diferencias de ambos nos enriquecen mutuamente.

En el centro educativo la vida social de los alumnos y alumnas se amplía, pasa del ámbito restringido y protector de la familia a compartir tareas y recreos con otros chicos y chicas de su edad. Si aprendemos a convivir respetando a los demás, sintiendo que la dignidad del otro es igual a la nuestra, si desde pequeños compartimos aprendizaje y diversión con personas de diferente sexo, cultura, ideología o religión en un ambiente de concordia, **el respeto hacia el otro** no habrá que reclamarlo, quedará impreso en nuestro código de valores, formará parte de nuestras creencias más arraigadas y lo aplicaremos a diario en la convivencia con los demás.

Los centros educativos que desean favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia necesitan partir de una concepción sistémica de la comunidad educativa, reflexionando e interviniendo sobre el conjunto de factores que determinan un tipo de clima social u otro. Todo comportamiento de un miembro de la comunidad educativa influye en los demás. Las relaciones entre los agentes son circulares.

El centro educativo debe ser mirado como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos ecosistemas sociales. La **cultura** del centro está constituida por los valores, las creencias, las actitudes y planteamientos pedagógicos de

los miembros de la comunidad educativa, el estilo de la dirección, el sistema de toma de decisiones, la convivencia de diferentes posturas ideológicas, etc.

Los problemas de convivencia deben abordarse como una situación que afecta a la comunidad educativa en sí misma. Todos somos responsables del clima social que caracteriza a nuestros centros educativos.

1.2. Las relaciones interpersonales



Para comprender el funcionamiento de los centros en el plano humano debemos sumergirnos en las relaciones interpersonales que configuran la convivencia.

A continuación se enumeran algunos de los factores positivos que influyen directamente en la dinámica de relaciones presentes en el centro escolar.

- Adecuados canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Integración de sentimientos.
- Coherencia de actitudes y valores.
- Comprensión de los diversos roles y funciones.
- Participación equilibrada en los procesos de toma de decisiones y en aspectos de la vida del centro.
- Existencia de espacios, tiempos y procedimientos para resolver conflictos.

Socialización entre iguales y cultura compartida

El aprendizaje es un proceso complejo. El procedimiento por el que el profesor hablaba y el alumno escuchaba ha dejado de ser el único por el que los alumnos aprenden. En la adquisición de conocimientos y en la construcción de su persona-

lidad influyen diversas experiencias y agentes, muchas de los cuales no son exclusivamente tareas académicas. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el aprendizaje de valores, actitudes y comportamiento. Los alumnos y alumnas comparten una **microcultura**, compuesta por el conjunto de normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento que son asumidos individualmente.

El **microsistema de los iguales** proporciona a los alumnos pautas para organizar su conducta social. Los iguales se convierten en grupo de referencia con el que comparar el propio comportamiento. De ahí la importancia de tomar en consideración el currículo oculto, que nos permite conocer el conjunto de valores y creencias compartidas por el grupo de los iguales. En muchas ocasiones los alumnos se van a comportar según su grupo de referencia y no como esperamos que lo hagan los mayores (padres y profesores).

Con frecuencia, sus normas y convenciones se corresponden con actitudes positivas hacia ellos mismos, hacia los adultos o la sociedad en general. No obstante, esta microcultura, a veces, incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable. Entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social: el trato abusivo entre iguales, indisciplina, actitudes xenófobas, discriminación de género, etc.

Dentro del aula resulta fácil identificar los distintos patrones de relación: los alumnos que tienen facilidad para relacionarse y colaborar en las actividades grupales y los que presentan problemas para relacionarse. Entre estos últimos podemos reconocer alumnos de conducta agresiva o perturbadora y alumnos tímidos o retraídos. A los alumnos agresivos suele caracterizarles el bajo rendimiento escolar y la conducta antisocial, y los alumnos tímidos tienden a padecer problemas de adaptación social y depresión. *La conducta agresiva inadecuada (fuera de las normas), cuando persiste más allá de tercero de Primaria, es quizás el diagnóstico que comporta mayor riesgo de problemas futuros en la adolescencia, prediciendo conducta antisocial, abandono del colegio, adicciones y conducta predelictiva, si concurren otras circunstancias desfavorecedoras que ayudan a precipitar la conducta problema* (Junta de Andalucía, 1999). Los alumnos con problemas de relación necesitan de una atención individualizada temprana.

La convivencia del centro va a estar condicionada en gran medida por las actitudes y valores que los alumnos han ido asumiendo en las dinámicas relacionales del aula, recreos, pasillos, entradas y salidas... Estas dinámicas pueden ser adecuadas o inadecuadas y van a influir, en igual medida, en el ambiente del centro educativo. Los programas de educación en valores pueden facilitar que la balanza se incline hacia patrones de relación positivos.

Desarrollo evolutivo y relaciones de amistad

Los grupos que forman los alumnos son muy diversos en términos de composición y estructura. Siguiendo unas pautas normales de relación, ciertos indicadores como la edad y el sexo están correlacionados con el tipo de fenómenos sociales que se producen. Por ejemplo, la actividad asociativa y la agresión son más frecuentes entre alumnos similares en edad cronológica. Por el contrario, se suelen producir relaciones de dominio y protección entre sujetos de edades diferentes. Los alumnos de edades más tempranas recurren con más frecuencia a las peleas como forma de abordar sus conflictos. La agresividad disminuye a medida que se desarrolla el pensamiento formal.

La vida en el centro educativo ofrece oportunidades para desarrollarse socialmente. Ser reconocido y aceptado entre los compañeros va a permitir poner en práctica sobre todo habilidades cognitivas, emocionales y de comunicación.

Sólo nos desarrollamos como personas en grupo. Si a cualquier edad todos necesitamos ser queridos y valorados por los demás, en las edades tempranas ser aceptado es fundamental. El éxito o el fracaso social va a depender de la integración con los compañeros. Ser valorado por el grupo y tener amigos aumenta la autoestima y facilita la tarea de aprender; lo contrario, es más fácil que provoque ansiedad y una gran pérdida de energía. Otra ventaja de tener amigos y amigas es sentirse apoyado en los momentos difíciles. La adaptación social y adaptación escolar están ligadas entre sí.

Para algunos chicos no es fácil hacer y mantener amigos. Se necesitan ciertas habilidades sociales: saber dar y recibir, saber conversar y escuchar, salir airoso de un conflicto. Entre los alumnos socialmente aceptados y los *impopulares*, se encuentra la inmensa mayoría que dedica gran parte de su esfuerzo a relacionarse con sus compañeros. Las tareas de hacer y mantener amigos, de saber relacionarse y aceptarse, se pueden facilitar desde el centro educativo con la educación del desarrollo social y las de habilidades sociales.

Educar las relaciones interpersonales y la convivencia desde el aula tiene la ventaja de crear buen ambiente y prevenir la aparición de problemas mayores en el futuro.

En el complejo proceso del desarrollo integral de los alumnos, las coordinadas personales y sociales interactúan, condicionando la intervención educativa. El alumno desarrolla, paralelamente, su dimensión personal y social. Por este motivo, a continuación presentamos una tabla que refleja, para cada nivel de edad, los avances experimentados en el desarrollo social de los alumnos.

DESARROLLO SOCIAL DE LA NIÑEZ A LA ADOLESCENCIA

Etapa de Primaria, de 6 a 10/12 años: ingreso al grupo social más amplio (comunidad escolar).

- Al principio de esta etapa entienden las normas como creadas sin ningún motivo (porque sí).
- Progresiva adquisición del sentido de responsabilidad, seriedad y autodisciplina.
- El niño de Primaria disfruta con los juegos y los deportes competitivos. Las reglas son una parte importante del juego.
- Comienza a buscar un sentimiento de pertenencia y de aceptación de los otros.
- La experiencia escolar representa un mundo muy importante para los niños, con metas propias, frustraciones y limitaciones.
- Al final de la etapa distinguen entre lo que quieren y lo que deben hacer (sentimiento moral de lo bueno).

Etapa de Secundaria Obligatoria, desde los 12 años: de la pubertad a la adolescencia.

- Etapas:
 - Pubertad, de 12 a 14 años.
 - Adolescencia, de 15 a 16 años.
- Lucha por la construcción de su realidad psíquica, por la reconstrucción de sus vínculos con el mundo exterior y por su identidad.
- Pensamiento formal: el adolescente se incorpora al mundo adulto.
- El grupo de compañeros es el contexto de descubrimiento más favorable del adolescente, y les tranquiliza durante el período de cambio.
- Durante la adolescencia se cuestiona el núcleo de pertenencia familiar por la necesidad de buscar nuevos núcleos que definan su identidad.
- Suelen verse a través de los ojos de sus compañeros, y su autoestima puede sentirse disminuida ante cualquier desviación.
- Para los adolescentes el objetivo del juego es el contacto social.
- En la adolescencia media falta realizar la integración con la sociedad.
- Al final de la adolescencia empieza a desarrollar y asumir tareas propias del adulto joven. Se produce el reconocimiento de sí mismo como un ser adulto.

Fuente: elaboración propia. Basado en: VVAA, 1996 y GARCIA MADRUGA y LACASA, 1990.

1.3. Los conflictos entre iguales

Qué entendemos por conflicto

Convivir supone relacionarnos con otros. Con personas de diferente edad, cultura y condición. El proceso de esa interacción va a dar como resultado que nos adaptemos mejor o peor a la sociedad. Cada persona es única, somos diferentes y vivimos en grupos; por eso no es extraño que al convivir surjan discrepancias. El conflicto es un hecho natural en el que existe oposición de opiniones, intereses, necesidades o valores.

Queremos partir de la concepción de conflicto como parte de los procesos de cambio que existen en los grupos, con sus causas, desarrollo y consecuencias. Es una oportunidad de transformación por la cual la sociedad evoluciona. Entrando en conflicto con las estructuras injustas, la sociedad puede avanzar hacia modelos más democráticos y humanizadores.

Habitualmente se identifica el conflicto con el hecho puntual de la crisis, sin recoger la idea de proceso que supone. El momento de eclosión del conflicto es lo que se reconoce como crisis, pero previo a ese momento siempre hay un proceso de deterioro de la relación, de acumulación de malentendidos.

Algunos de los conflictos que tienen lugar en el aula son una forma de llamar la atención de algunos alumnos. Es la manera de expresar que están en desacuerdo consigo mismos o con lo que existe a su alrededor. Su forma de comportarse no se adapta a las normas de convivencia social. Además, arrastran a parte de los compañeros y compañeras, que lo asumen como una forma de romper la rutina en la vida escolar. Ante estas señales hemos de estar alerta para reconocer que el clima de convivencia no es el adecuado y adoptar medidas para recuperarlo.

Motor de cambio para el enriquecimiento mutuo

La clave del conflicto no está en sí mismo, sino en cómo se gestiona y se resuelve. Si lo hacemos de forma cooperativa, puede ser un reto y una oportunidad de superación, ya que desarrollamos actitudes y habilidades sociales que contribuyen a promover el cambio y producir consecuencias positivas:

- Fomenta la creatividad y la flexibilidad.
- Busca nuevas alternativas y propuestas de mejora.
- Libera energías contenidas que podrían afectar al rendimiento.
- Motiva y estimula nuevos objetivos.
- Facilita la cohesión.
- Desarrolla la comunicación y la negociación.
- Permite practicar habilidades y estrategias como la toma de perspectiva, la negociación, la reciprocidad o la empatía.

Si se aprende a gestionar los conflictos, se desarrolla la capacidad de comunicación y la colaboración.

Violencia, agresividad y conflicto

Para entender cómo se desarrollan los conflictos, es necesario aclarar la relación entre conflicto, agresividad y violencia. El **conflicto** nace cuando existen diferentes posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención.

Ante un conflicto, especialmente si existe una lucha de intereses, se nos activa un cierto nivel de **agresividad**, que aviva a la persona. Es la tendencia a actuar con fuerza, dinamismo o decisión para emprender y afrontar dificultades. El ser humano desarrolla cierta agresividad en su proceso de inserción como persona dentro de la sociedad.

Es importante encauzar la propia agresividad y la del otro de forma constructiva. Cuando una persona impone su fuerza y/o su habilidad sobre otra, nos encontramos ante una situación de **violencia**, que implica diferencia de poder e intención de dominar y/o dañar al otro.

En la mayoría de los casos la violencia se aprende. Si desde el centro educativo y desde la familia no se acotan las conductas violentas cuando las normas de convivencia se están interiorizando, de adulto pueden llegar a desarrollar comportamientos delictivos.

Igual que los comportamientos violentos se aprenden, también pueden aprenderse otras pautas de actuación como la cooperación y la capacidad para resolver conflictos. Todos, la familia, el centro educativo, los medios de comunicación y los propios alumnos, podemos desempeñar un papel positivo en la resolución de conflictos.

Conflictos manifiestos y latentes

Para educar en la convivencia es importante diferenciar entre conflictos manifiestos y conflictos latentes. Algunos de los problemas de relación que el alumnado tiene en su vida cotidiana son conocidos por el profesorado, pero otros permanecen ocultos.

Los **conflictos manifiestos** son situaciones observables de disputa, con intereses, necesidades o valores contrapuestos. A menudo, los conflictos en el grupo son predecibles. Hay una serie de síntomas que pueden revelar que se están gestando: tensión, malentendidos, incidentes, incomodidad, clima enrarecido, rumores, visión negativa del otro o comunicación deficitaria. Hay que estar atento a estas señales para que el conflicto no crezca.

Cuando estas señales pasan desapercibidas o no se sabe cómo afrontarlas, el conflicto está en fase latente. Los **conflictos latentes** son situaciones en las que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores. Muchas veces los conflictos están en fase latente porque no se ha producido el

momento de eclosión, de violencia o pelea. Otras veces no se manifiestan porque una de las partes tiene miedo de expresarse y exteriorizar sus diferencias. Es importante detectarlos a tiempo para evitar que crezcan hasta un punto en el que no puedan controlarse.

Actitudes más habituales ante los conflictos

Según la relación y los objetivos que se pretendan en el proceso del conflicto se pueden dar los siguientes comportamientos:

Competición: lo importante es que yo gane y que los demás pierdan. Buscamos la discriminación y exclusión del otro.

Evasión: ninguna de las partes consiguen llegar a un acuerdo. Las dos partes o una de ellas no ponen remedios para solucionarlo.

Acomodación: no exponemos a los demás nuestras propias opiniones o valores. No hacemos valer nuestros derechos. Nos aguantamos hasta destruirnos y que la otra parte nos gane.

Cooperación: todos contamos. Tanto mis intereses como los de los demás se llevan a cabo en lo fundamental. Es un éxito de todos. Es la mejor solución desde la ética y la eficacia. Todos estamos de acuerdo con la decisión tomada.

		TÚ	
		PIERDES	GANAS
YO	PIERDO	Evasión	Acomodación
	GANO	Competición	Cooperación

Fuente: elaboración propia. Basado en: Cascón Soriano (2000).

2. PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

- 2.1. Recursos disponibles en el centro educativo.
 - 2.1.1. Propuestas a nivel organizativo.
 - 2.1.2. Propuestas para el aula.
 - 2.1.3. Propuestas de apoyos especializados.
- 2.2. Recursos disponibles para las familias.
 - 2.2.1. Colaboración centro-familia.
 - 2.2.2. Formación.
- 2.3. Recursos disponibles en el entorno.
 - 2.3.1. Agentes externos que afectan a la convivencia en el centro.
 - 2.3.2. Recursos del entorno.
- 2.4. Experiencias en centros educativos de Aragón.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los agentes educativos, las familias y el entorno en el que se encuadra el centro educativo cuentan con múltiples recursos que les proporciona el sistema educativo para trabajar y promover la educación en la convivencia. De hecho, la mayoría de ellos los vienen utilizando de forma habitual para crear climas que favorezcan la convivencia, la adquisición de valores democráticos y la solución pacífica de los conflictos.

Los recursos se han organizado en tres ámbitos o niveles principales de actuación:

- El centro educativo.
 - Nivel organizativo.
 - Nivel de aula: tutores y profesores.
 - Apoyos especializados.
- La familia.
- El entorno.

Desde cada uno de ellos se puede incidir tanto en la mejora de la convivencia como en la intervención cuando surgen dificultades. En muchos casos hemos completado la explicación con anexos prácticos que sirven para aclarar la utilización del recurso. Así mismo, incluimos en el apartado *Para saber más* las referencias de las que se han extraído los materiales, junto con otras referencias adicionales para que el profesorado que desee profundizar en el tema pueda hacerlo sin dificultad.

A continuación se expone una tabla que contiene un resumen de los recursos más importantes, que posteriormente se explicarán.

PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

2.1. EN EL CENTRO EDUCATIVO	2.1.1. NIVEL ORGANIZATIVO
	<ul style="list-style-type: none"> a) Concreción curricular: P.E.C., P.C.E., Programación Didáctica, P.A.Diversidad, R.R.I. b) Función Tutorial y Orientadora. c) Equipo Directivo. d) Comisión de Convivencia.
	2.1.2. AULA
2.2. CON LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> a) Educación Emocional. <ul style="list-style-type: none"> a.1) Autoconcepto y Autoestima. a.2) Comunicación. a.3) Asertividad y Habilidades Sociales. a.4) Resolución de Conflictos. a.5) Programa de Mediación. a.6) Programas de Inteligencia Emocional. b) Cohesión de grupo y disciplina democrática <ul style="list-style-type: none"> b.1) Gestión democrática de las normas. b.2) Gestión de la tarea. b.3) Trabajo en grupo. b.4) Test sociométrico. c) Educación en Valores. d) Transversalidad.
	2.1.3. APOYOS ESPECIALIZADOS
2.3. CON EL ENTORNO	<ul style="list-style-type: none"> a) EOEP: Educación Infantil y Primaria. b) Departamento de Orientación: Educación Secundaria, Centros de Educación de Personas Adultas, Centros de Educación Especial.
	<ul style="list-style-type: none"> 2.2.1. Colaboración Centro-Familia. 2.2.2. Formación: <ul style="list-style-type: none"> a) Escuelas de Padres y Madres. b) Talleres específicos para las familias. c) Conferencias.
	<ul style="list-style-type: none"> 2.3.1. Agentes externos que afectan a la convivencia. 2.3.2. Recursos del entorno: <ul style="list-style-type: none"> - Ámbito de Servicios Sociales. - Ámbito de Tiempo Libre y dinamización comunitaria. - Ámbito de Salud. - Ámbito jurídico-policial.

2.1. Recursos disponibles en el centro educativo

2.1.1. Propuestas a nivel organizativo

a) Concreción Curricular

Las líneas de actuación del centro educativo con respecto a la convivencia deben quedar reflejadas en los distintos niveles de concreción curricular:

- Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)
- Proyectos Curriculares de Etapa (P.C.E.)
- Programaciones Didácticas

En la elaboración del **P.E.C.** se debe analizar tanto el entorno inmediato como el propio centro educativo, para conocer las actitudes y comportamientos existentes en torno a la **convivencia y los conflictos**. A partir de este análisis se puede planificar un diseño de intervenciones. Así mismo, se debe emprender una tarea de definición de los conceptos fundamentales que delimitan este campo. La conceptualización sobre éstos será fundamental para relacionar las necesidades del centro con los objetivos de intervención.

Posteriormente, es conveniente marcar los tipos de actividades y emprender las acciones que operativicen los objetivos. Finalmente, la selección de las que se consideren más apropiadas y viables quedará plasmada en la Programación General Anual.

Dentro de los documentos institucionales del centro se encuentran el Plan de Atención a la Diversidad y el Reglamento de Régimen Interior, que en su formulación incluyen pautas para gestionar la convivencia y las actuaciones que se han de llevar a cabo cuando se incumplen las normas. La función tutorial, aun formando parte del P.E.C., merece mención aparte por su relevancia y se comenta en el apartado siguiente.

El **Plan de Atención a la Diversidad** parte del análisis del contexto social y cultural del centro y recoge las respuestas educativas y las modalidades organizativas previstas para ayudar a todo el alumnado a alcanzar los objetivos de la etapa. En este sentido, se distingue entre medidas generales y medidas específicas de atención a la diversidad para aquel alumnado que, por sus características diferenciales en virtud de sus capacidades, intereses o medio social, puedan encontrarse en situación de desventaja o necesitados de una atención específica. La detección y su atención temprana favorecen un mejor clima de convivencia en el centro. Dentro de este documento, merece especial atención el **Plan de Acogida**, por las implicaciones que tiene para una mejor adaptación de los alumnos a su llegada a un nuevo centro educativo.

El **Reglamento de Régimen Interior**, aprobado por el Consejo Escolar y que, como hemos señalado, forma parte del P.E.C., puede contener, entre otras especificaciones, las normas de convivencia que favorezcan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y entre los órganos de gobierno y de coordinación didáctica. Es conveniente que estas normas que facilitan la convivencia en los centros educativos sean elaboradas conjuntamente con el alumnado en los Institutos de Educación Secundaria y, en su caso, con la colaboración del alumnado de Educación Primaria en lo que respecta a la gestión del aula.

En los **Proyectos Curriculares de Etapa (P.C.E.)** se debe de incluir orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, la educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, para la igualdad entre sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación para el consumo y la educación vial, que se articulan en torno a la educación moral y cívica.

Este tratamiento de los temas transversales conlleva:

- Analizar la relación entre los objetivos generales de las distintas etapas y la igualdad de oportunidades.
- La adaptación de este trabajo al entorno del centro.
- La distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación vinculados e integrados en las diferentes áreas.
- Materiales y recursos didácticos que se van a utilizar.
- Propuestas para la programación de las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con los temas transversales.

En el siguiente nivel de concreción, las **Programaciones Didácticas** de los departamentos incluirán, necesariamente, los siguientes aspectos para cada una de las áreas y materias:

- Los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada uno de los cursos de la etapa.
- La incorporación de la educación en valores como contenido de carácter transversal en el área o materia.
- Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.
- Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el área o materia.
- Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en el área o materia.
- La distribución temporal de los contenidos en los distintos cursos de la etapa.
- La metodología didáctica que se vaya a emplear.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el área o materia en cada uno de los cursos de la etapa.
- Las actividades de orientación y refuerzo encaminadas a la superación de las pruebas extraordinarias.

- Las actividades de recuperación para los alumnos con áreas o materias no superadas y las orientaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso de los alumnos.
- Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el departamento de acuerdo con el Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares establecidas por el centro.

b) Función tutorial y orientadora

La tutoría y orientación del alumnado, responsabilidad del conjunto del profesorado, debe tener una especial consideración, puesto que favorece el desarrollo integral y equilibrado de las capacidades del individuo, así como su orientación personal, escolar y profesional. También facilita su relación con las demás personas y su inserción social.

La función orientadora y tutorial se incorporará de manera integrada al propio proceso de desarrollo del currículo, formando parte de la función docente. Para su planificación y desarrollo, los centros, con la implicación de todo el profesorado y con el asesoramiento del Departamento de Orientación, elaborarán un Plan de Orientación y Acción Tutorial que incorporarán a su Proyecto Curricular de Etapa.

El profesor tutor tendrá como función la orientación de sus alumnos, su atención individualizada y la coordinación del equipo docente en todas las actividades de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de aprendizaje, así como las tareas de mediación entre alumnado, profesorado y familias.

Para las actividades del P.A.T. que el tutor considere oportunas, es muy útil la ayuda que ofrecen diversas O.N.G.s y Asociaciones que, como recurso del entorno, ayudan a los centros educativos. Estos dos recursos serán de gran ayuda cuando se trata de implementar algún taller específico, como por ejemplo los del apartado de Educación Socioafectiva que se comentará posteriormente.

c) Equipo Directivo

Al igual que la función tutorial, se considera decisivo el papel que ejerce el Equipo Directivo en el desarrollo de la convivencia en los centros educativos. Un equipo comprometido, cohesionado, con unas metas claras en relación con el papel que juegan los diferentes miembros de la comunidad educativa, ejerce un liderazgo eficaz que permite la superación de las diferencias y conflictos que aparecen cada cierto tiempo en los centros. Ese papel de liderazgo ayudará a extender las acciones que promueven la convivencia utilizando los cauces de que dispone, tales como el Claustro de Profesores, el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, la Comisión de Coordinación Pedagógica y las relaciones con el A.M.P.A.

d) Comisión de Convivencia

La Comisión de Convivencia del centro, que se puede constituir en el seno del Consejo Escolar y cuya función es ayudar a resolver y mediar en los conflictos planteados, debe favorecer, mediante la promoción y la coordinación de actividades de los representantes de todos los miembros de la comunidad educativa, la construcción de un clima de respeto mutuo, de tolerancia y de colaboración.

Así mismo, una de las funciones de esta Comisión debe ser la de coordinar la elaboración de un Plan de Convivencia que guíe las acciones que el centro desea promover para favorecer el clima de convivencia. Para su buen desarrollo necesita la colaboración y el apoyo conjunto de profesores, alumnos y padres.

El Plan de Convivencia debe incluir, entre otros, los siguientes aspectos:

- El consenso de los docentes sobre el valor de la convivencia en el centro y su relación con los objetivos del proyecto educativo.
- Definición de los conceptos básicos para utilizar un lenguaje común.
- Realización de un análisis previo para conocer la situación específica del centro.

- Una secuencia clara, flexible y jerarquizada de objetivos que se quieren conseguir.
- Un programa concreto para cada fase que permita aportar innovaciones que surjan a lo largo del proceso.
- Un calendario de actuaciones de carácter preventivo, indicando los ámbitos curriculares, tutoriales, espacio-temporales, etc., que se van a abordar.
- Disponer los recursos personales necesarios para llevar el plan a cabo.
- Un listado de los recursos, instrumentos y procedimientos que se poseen y que pueden ponerse al servicio del plan, incluida la ayuda externa para la formación, en el caso de que fuera necesaria.
- El diseño de un sistema de evaluación que permita valorar la efectividad de las medidas adoptadas.

Ilustramos esta propuesta con un anexo a modo de ejemplo (Ver **Anexo 1**).

2.1.2. Propuestas para el aula

a) Educación Emocional

La finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona. En ese desarrollo pueden distinguirse varias áreas: el desarrollo cognitivo, el emocional, el físico, el moral y el social.

Hasta ahora, se venían trabajando conjuntamente dos de estos aspectos, el emocional y el social, bajo la denominación de educación socioafectiva. En los últimos años, y debido a los trabajos pioneros de Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples (inteligencia intrapersonal e interpersonal), los de Salovey y Mayer que introdujeron el concepto de inteligencia emocional, y el gran divulgador de este concepto a escala internacional, Daniel Goleman, diversos autores comenzaron a aplicar el marco conceptual de la Inteligencia Emocional a la edu-

cación (Saphiro, Elias). El punto de vista de Goleman (1995) que probablemente sea el que más se haya difundido considera que la Inteligencia Emocional es:

- 1) Conocer las propias emociones.
- 2) Manejar las emociones.
- 3) Motivarse a sí mismo.
- 4) Reconocer las emociones de los demás.
- 5) Establecer relaciones.

En nuestro país, también se hicieron eco de estos trabajos, centrándose en este tema, un grupo de trabajo de la Universidad de Barcelona, coordinado por Rafael Bisquerra, así como en la Comunidad de Valencia, con los manuales teóricos y sus aplicaciones al aula de Antonio Vallés Arándiga.

Estos autores profundizan en la competencia emocional y en la educación emocional. Siguiendo las palabras de Rafael Bisquerra (2005), *el desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional*. En su grupo de trabajo, conciben la educación emocional como un proceso educativo, continuo, permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Recogiendo las propuestas de Bisquerra (2005), y a partir del marco teórico de la Educación Emocional, citamos su propuesta de estructuración de las competencias emocionales:

Conciencia Emocional

- 1.1. Toma de conciencia de las propias emociones.
- 1.2. Dar nombre a las propias emociones.
- 1.3. Comprensión de las emociones de los demás.

Regulación Emocional

- 2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- 2.2. Expresión emocional.

- 2.3. Capacidad para la regulación emocional.
- 2.4. Habilidades de afrontamiento.
- 2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas.

Autonomía personal (autogestión)

- 3.1. Autoestima.
- 3.2. Automotivación.
- 3.3. Actitud positiva.
- 3.4. Responsabilidad.
- 3.5. Análisis crítico de normas sociales.
- 3.6. Buscar ayuda y recursos.
- 3.7. Auto-eficacia emocional.

Inteligencia Interpersonal

- 4.1. Dominar las Habilidades Sociales.
- 4.2. Respeto por los demás.
- 4.3. Comunicación receptiva.
- 4.4. Comunicación expresiva.
- 4.5. Compartir emociones.
- 4.6. Comportamiento pro-social.
- 4.7. Asertividad.

Habilidades de vida y bienestar

- 5.1. Identificación de problemas.
- 5.2. Fijar objetivos adaptativos.
- 5.3. Solución de conflictos.
- 5.4. Negociación.
- 5.5. Bienestar subjetivo.
- 5.6. Fluir.

La metodología de trabajo con la que se enfocan estos temas es eminentemente práctica: dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, dramatización emocional (Hue, 2004). Los contenidos variarán en función de los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, profesores o alumnos).

Unas bases teóricas deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional. Cuando se trata de un programa de formación para profesores deberán incluir una revisión de síntesis de las principales teorías de las emociones.

Se han seleccionado del conjunto de competencias emocionales propuestas por Bisquerra cinco aptitudes que inciden directamente en la mejora de la convivencia y que se pueden trabajar en el aula, fundamentalmente en el espacio dedicado al Plan de Acción Tutorial.

Estas cinco áreas dan cabida a todos los aspectos relacionados con las propias emociones (autoestima, programas de inteligencia emocional), así como su utilización en las relaciones interpersonales (asertividad y habilidades sociales, programas de mediación y de resolución de conflictos) y por tanto enlazan con el objetivo educativo de desarrollar al máximo todas las capacidades personales, en este caso las emocionales y las interpersonales.

a.1) Autoconcepto y Autoestima

El **autoconcepto** es la descripción que podemos hacer de nosotros mismos, la apreciación de nuestras propias características físicas, mentales y emocionales. Es el resultado, al convertirse en un adulto, de un conjunto de actitudes y creencias acerca de quién es y qué lugar ocupa en el mundo. Comprende creencias sobre sus poderes y capacidades, sus debilidades y defectos y esos rasgos de personalidad que le distinguen del resto de la humanidad y que incluye sus esperanzas, talento y acciones.

Los niños lo desarrollan basándose en cómo son vistos por los demás. Si un niño oye a menudo *eres muy desobediente*, llegará a verse como un *niño malo* y cabe la posibilidad de convertirse en *profecía autocumplida* cuando el niño comienza a comportarse de manera consecuente con su autoconcepto. Por esto es importante crear un concepto de uno mismo ajustado a la realidad, el cual ayudará a desarrollar una sana autoestima.

Como vemos, el autoconcepto es el resultado de las propias percepciones acerca de cómo nos ven los demás. Un chico se siente alto si tiene la percepción social de que es alto. Cuando es de los mayores del curso y tiene una talla un poco por encima de la media, se siente alto; si esta circunstancia fuera la contraria, se sentiría bajo. Por ello, es importante que los chicos y chicas desde pequeños hagan ejercicios para tener un concepto objetivo y realista de sí mismos.

En anexos se propone un ejercicio para desarrollar un autoconcepto ajustado (Ver **Anexo 2**).

La **autoestima** es la dimensión evaluativa del propio concepto. Es el valor que se atribuye y el respeto que se siente por uno mismo, *cuánto nos queremos a nosotros mismos*. Puede definirse como la relación entre la imagen real de una persona y su imagen ideal. En la medida en que la imagen *real* no se ajusta a los modelos del *ideal*, una persona experimentará una baja autoestima.

A medida que el niño crece se observan diferencias evolutivas con respecto a este constructo y los campos específicos relacionados con los sentimientos de autovaloración varían. Así en la etapa de Educación Infantil, influyen más la aprobación social (compañeros y padres) y la competencia general (cognitiva y habilidades físicas). En la etapa de Primaria comienzan a influir otros aspectos: la aptitud atlética, el éxito académico, el aspecto físico, la conducta, la aceptación de los compañeros y la autovaloración general. En la adolescencia la aceptación social por parte de los amigos gana mucha importancia.

Una autoestima positiva en los niños y adolescentes estará basada principalmente en cuatro factores que influyen por separado y que a su vez se pueden trabajar y potenciar también independientemente: las relaciones con sus padres, el autocontrol de las emociones negativas, la autoaceptación y la conducta social.

Algunos investigadores (McKay y Fanning, 1991) estudian la autoestima como un continuo que iría de lo general (yo como una totalidad) a lo específico. Dentro de lo específico se distinguen cuatro grandes ámbitos de la persona, cada uno de los cuales puede influir positiva o negativamente en la valoración hacia uno mismo:

- **Familiar:** siente aceptación, afecto, autonomía, reconocimiento o valoración.
- **Académico (profesional):** sentirse capaz de superar retos académicos, ser competente en el trabajo.
- **Corporal:** sentirse a gusto con el cuerpo, aspecto y capacidades físicas.
- **Social:** sentirse competente socialmente, satisfacer las necesidades sociales, saberse aceptado por los otros y ser parte de un grupo.

La autoestima es importante porque (Tapia, 1995; Branden, 1989; Tapia, McKay, 1991):

- Está considerada como el factor central en la adecuada adaptación socioemocional.
- Está relacionada con un proceder más satisfactorio y estable. En este sentido, un ejemplo es el estado depresivo dado que el estilo cognitivo de las personas que la padecen incluye evaluaciones excesivamente críticas y negativas.
- Parece estar asociada al éxito académico.
- Influye en una buena salud psicológica. En muchas dificultades del desarrollo (hiperactividad, dificultades de aprendizaje, etc.) y problemas psicológicos (ansiedad social, depresión, fobias, etc.) se aprecia baja autoestima.
- Se considera especialmente valiosa para los niños, ya que fundamenta su percepción de las experiencias de la vida. La competencia socioemocional que se deriva puede ayudar al niño a evitar futuros problemas graves.

Mientras que el autoconcepto tiene una parte subjetiva y otra objetiva, en base a las percepciones externas, la autoestima es un sentimiento de valoración de las capacidades, aptitudes y habilidades personales positivas y el reconocimiento sereno de los defectos, de las incapacidades o de las limitaciones. Por ello, la autoestima puede desarrollarse.

Para desarrollar la autoestima, los alumnos y alumnas tienen que ejercitarse en conocer sus puntos débiles y asumirlos desde el autocontrol, a la vez que reconocer sus puntos fuertes y sentir orgullo por poseerlos. Los ejercicios para la mejora

de la autoestima, en su mayoría, consisten en la valoración de las capacidades, habilidades y aptitudes, así como en tratar de mejorar las limitaciones y defectos.

Proponemos tres actividades con las que se puede trabajar la autoestima en el aula. La primera va enfocada para Primaria, la segunda se puede trabajar en los últimos cursos de Primaria y primeros de Secundaria y la tercera está más indicada para los últimos cursos de Secundaria (Ver **Anexo 3**).

a.2) Comunicación

La comunicación, como elemento inherente a la convivencia, está en la base de las relaciones interpersonales, y por ello, de la convivencia y de su perturbación que es el conflicto. Los alumnos deben adquirir esta competencia para desarrollar su capacidad para la convivencia. La capacidad de comunicarse no se reduce a la capacidad de hablar, simplemente. Quienes no se comunican de forma efectiva, son más vulnerables a los conflictos en sus relaciones sociales.

Comprender y comunicar de forma adecuada las propias emociones afectará a muchos aspectos del desarrollo y al éxito en la vida. Por ello, es importante enseñar a los alumnos la capacidad de comunicarse y conversar, algo que les ayudará a conseguir contactos sociales satisfactorios con sus iguales y con el grupo. En la raíz de los conflictos interpersonales, se hallan problemas tanto para transmitir las necesidades propias a los demás, como para comprender las necesidades y deseos de las personas con las que nos relacionamos.

En cada situación interpersonal que comparten los chicos, encontramos una diversidad de interpretaciones, puntos de vista, necesidades, deseos y sentimientos. Todos ellos serán armonizados, si sus protagonistas consiguen la comunicación, comprensión y control adecuados de sus propias emociones y el respeto de los puntos de vista de los demás. La convivencia mejorará al alentar a los alumnos a verbalizar sus sentimientos como una forma de enfrentar sus conflictos y preocupaciones y satisfacer sus necesidades.

Al escuchar:

- Prestar atención.
- No interrumpir.
- Intentar comprender el punto de vista del otro.
- Mostrar confianza y evitar prejuicios.
- Aceptar que los diferentes puntos de vista enriquecen al grupo.
- Mostrar comprensión (lenguaje no-verbal).
- Mostrar interés (lenguaje no-verbal, preguntar).

Al hablar:

- Expresar las opiniones de forma clara y coherente.
- Apreciar la capacidad de comprensión de los demás.
- Buscar la solución de grupo.
- Mostrar respeto y cordialidad.

a.3) Asertividad y Habilidades Sociales

Un nivel satisfactorio de competencia social es condición básica para la integración en grupo, la estabilidad emocional y la obtención de una autoestima positiva y estable. Para el desarrollo de la competencia social se tienen en cuenta principalmente la asertividad y las habilidades sociales, la primera como un marco general, una forma de expresar lo que pensamos a los demás, y la segunda como habilidades específicas en diferentes situaciones interpersonales.

La **asertividad** se refiere a las habilidades interpersonales que implican la expresión directa de la defensa de los propios derechos y opiniones personales sin negar los derechos y las opiniones de los otros, el autorrefuerzo y el refuerzo de los demás, criterios que están altamente relacionados con el constructo de la autoestima.

Se trata de decir lo que uno piensa y siente, de una manera adecuada y en el momento adecuado, teniendo en cuenta a la vez a la otra persona. Siguiendo el modelo de los tres tipos principales de comunicación, proponemos varias actividades en los anexos para profundizar en este tema. En los talleres en los que se

trabajan estos temas, se introducirán los tres estilos de comunicación (asertivo, pasivo y agresivo) pero siempre se promoverá, para lograr una mejor convivencia, la utilización del estilo asertivo (Ver **Anexo 4**).

Una vez explicados los modelos agresivo-pasivo-asertivo de comunicación, se pueden trabajar diferentes **habilidades sociales** específicas que como tales, se aprenden y por tanto se pueden enseñar. Aunque la mayoría aprendemos a través del aprendizaje vicario, es decir, observando a otros realizarlas (dar las gracias, saludar...), algunos alumnos se beneficiarán de talleres en los que se practiquen diferentes tipos de ellas.

A través de la promoción y enseñanza de las habilidades sociales se dota a las personas de capacidad para resolver lo más adecuadamente posible las inevitables situaciones sociales en las que cotidianamente tenemos que desenvolvemos. Además, se ha comprobado que es un método eficaz para aprender a resolver los conflictos de una forma constructiva y, por tanto, reduce la conflictividad y la agresividad.

Algunas de las habilidades sociales que se pueden trabajar en el aula son:

- Iniciar y continuar una conversación.
- Saludar (niños).
- Hablar en público (pequeños y grandes grupos).
- Expresión de sentimientos (amor, emociones, placer).
- Defensa de los propios derechos.
- Pedir favores.
- Aprender a decir NO. Rechazar peticiones.
- Dar y aceptar cumplidos.
- Dar y recibir quejas.
- Petición de cambio de conducta.
- Expresar las opiniones propias (incluido el desacuerdo).
- Expresión justificada de malestar, molestia, enfado.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Aceptar críticas (justificadas).
- Rechazo de críticas injustificadas.
- Expresión de crítica constructiva.
- Pedir una cita.

En el trabajo con habilidades sociales es importante utilizar técnicas activas como el role-playing, las exposiciones grupales y las tareas para casa que completan las introducciones teóricas. Para llevar a cabo los talleres de habilidades sociales se requerirá una formación previa. Se trata de un área en la que se puede pedir asesoramiento a los recursos especializados (orientadores) y asociaciones u ONGs con experiencia en el tema.

Incluimos en Anexos un Autocuestionario de habilidades sociales que el tutor puede utilizar para que los alumnos se analicen a sí mismos y servir como punto de partida para reflexionar sobre este tema y decidir en qué habilidades hacer hincapié, bien personalmente cada alumno, bien introduciendo un taller específico de ciertas habilidades (Ver **Anexo 5**).

a.4) Resolución de Conflictos

Es un tipo de habilidad social específica, y debido a su dificultad y a la especial relevancia que adquiere cuando se trata dentro de los aspectos de convivencia, figura como un apartado diferencial.

Por otra parte, un único taller de Resolución de Conflictos puede necesitar todo un trimestre, si se hace en profundidad. Es interesante conocer la teoría sobre asertividad y haber practicado alguna habilidad social más sencilla (por ejemplo: dar y recibir cumplidos, decir no, dar y recibir quejas) antes de comenzar un entrenamiento en solución de conflictos.

Los conflictos son elementos naturales de la dinámica de las relaciones interpersonales. La resolución de conflictos debe abordarse de manera que resulte positiva para los alumnos, es decir, de forma cooperativa, de manera que se limite su impacto negativo y a la vez potencie el aprendizaje de valores, ya que se resuelven de manera pacífica y dialogante.

Se pueden ver en Anexos varias actividades sobre resolución de conflictos. En primer lugar, una ficha con un proceso de resolución de conflictos; en segundo lugar, una ficha de análisis de un conflicto; y, en tercer lugar, la introducción a un taller específico de solución de conflictos (Ver **Anexo 6**).

a.5) Programa de mediación

Dentro de las dinámicas de resolución de conflictos, queremos hacer mención especial a los programas de mediación y, en particular, a la mediación del tutor entre dos o más alumnos cuando se trata de resolver un conflicto entre ellos y éstos no han desarrollado todavía la capacidad para resolverlo constructivamente por sus propios medios.

Se trata de programas de entrenamiento en mediación aplicados al control emocional. El tutor se convierte en un mediador o facilitador en la resolución del conflicto entre dos o más alumnos.

El entrenamiento en la mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial denominada mediador, con el objeto de llegar a un acuerdo satisfactorio. Una norma básica para llevar a cabo este tipo de mediación en la resolución de un conflicto interpersonal es que no se producen ganadores-perdedores, sino ganador-ganador.

Este programa tiene aspectos muy positivos; citemos algunos:

- Crea en el centro escolar un ambiente más relajado y productivo.
- Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales.
- Se reduce el número de sanciones y expulsiones.
- Se desarrolla la participación democrática y habilidades de empatía.
- Aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el aprendizaje académico y tratamiento de los conflictos al buscar soluciones satisfactorias para ambos.

El mediador debe contar con las habilidades sociales y emocionales necesarias que requiere la tarea, que no son otras que promover el diálogo, la comunicación, la libre expresión de opiniones, sentimientos y deseos, así como lograr que sean los propios alumnos quienes propongan las soluciones y las aceptan.

Este programa puede extenderse a la formación de alumnos que se convierten en mediadores. La ventaja de esta variante es que se reduce la participación de los adultos en la solución de las disputas. La dificultad es que hace falta un entrena-

miento prolongado tanto de profesores como de alumnos y un compromiso de utilizar el sistema por parte del resto de alumnos.

Para aclarar cómo puede funcionar un programa de estas características podemos ver en los anexos un ejemplo de mediación de un profesor en el conflicto de unos alumnos (Ver **Anexo 7**).

a.6) Programas de Inteligencia Emocional

Algunas de las teorías de la Educación Emocional y los objetivos que persigue, se han operativizado dentro de los programas de Inteligencia Emocional, con el fin de aplicarlos al aula con los alumnos y dotarlos de habilidades para gestionar sus emociones, tanto las positivas como las negativas. Además de las experiencias llevadas a cabo por el Grupo de Investigación en Orientación (GROP) de la Universidad de Barcelona (Álvarez, 2001; Pascual y Cuadrado, 2001; López Cassá, 2003), citamos a continuación algunos momentos y lugares para desarrollar un programa de Inteligencia Emocional en el centro:

- En el Plan de Acción Tutorial. Los contenidos de Inteligencia Emocional pueden programarse secuencialmente a lo largo de Primaria y Secundaria, y especialmente en función de las necesidades del grupo.
- Como área transversal. Por experiencia sabemos que se dedica menos tiempo del deseable.
- Como área integrante de un programa de diversificación curricular. Es una opción parcial, pero interesante.
- Formando parte de un Proyecto Global de Intervención Psicopedagógica. Especialmente si el grado de conflictividad en el centro escolar es elevado.
- Como Taller, por iniciativa del Departamento de Orientación para grupos reducidos de alumnos que presentan carencias y problemas de Inteligencia Emocional, en el horario de Tutoría.

En Anexos se ofrece una actividad para introducir el tema del trabajo con emociones y, a su vez, servir como inicio de un programa más extenso de Inteligencia Emocional (Ver **Anexo 8**).

b) Cohesión de grupo y disciplina democrática

El **grupo** satisface la necesidad básica de pertenencia. El grupo de iguales proporciona al alumno un modelo social con el que identificarse, un lenguaje y una cultura común. La experiencia de pertenecer a una clase bien cohesionada va a favorecer, en cada alumno particular, la construcción de una identidad positiva y la satisfacción de la necesidad de aceptación. El grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos, sino que tiende a crear normas para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros.

Subrayamos la necesidad de educar en modelos alternativos a la violencia, en modelos democráticos. Resulta fundamental que cada alumno sea reconocido y respetado por sus compañeros, para sentirse un miembro integrado del grupo al que pertenece. Para ello, proponemos reformular el sistema disciplinario del centro escolar adaptándolo a los principios y procesos de la disciplina positiva o democrática.

Algunos de los aspectos relacionados con la disciplina positiva son:

- Autorregulación versus regulación externa.
- Normas y sus consecuencias consensuadas versus impuestas.
- Consecuencias educativas versus consecuencias punitivas.
- Normativa a nivel de aula y de centro escolar.

Entre los principios que sustentan una Educación Democrática, podemos destacar los siguientes:

- Disciplina cotidiana elaborada con la participación de los alumnos.
- Énfasis en la motivación como condición de aprendizaje.
- Tendencia al análisis de los factores que han influido en la ruptura de la norma y a idear un procedimiento de corrección.
- Énfasis en la conformación de actitudes de vida.
- Educación genérica, en el sentido de velar por la adquisición de patrones generales de vida.

- Ideales declarados de participación, acción personal, crítica, consenso y respeto mutuo.
- Principios estables y rutinas modificables.
- Reglamentación con énfasis en la conducta deseada: ser solidario, ser respetuoso con los demás, etcétera.
- Acción diferente del profesor según la etapa de desarrollo de la conciencia moral del niño.
- Acción graduada que se mueve entre la imposición de la conducta esperada y, en estadio superior, el comportamiento autónomo y responsable del alumno.
- Desarrollo de una disciplina interior, autodisciplina. Conducta del alumno determinada por los valores que han sido internalizados.
- Comportamiento dirigido por mandatos de una conciencia éticamente formada y no por personas determinadas.

Para trabajar estos aspectos proponemos cuatro áreas principales:

- **Gestión democrática de las normas.** La participación en la elaboración y revisión del cumplimiento de las normas que regulan la convivencia escolar, el respeto a los derechos fundamentales, la tolerancia ante la diversidad, la imposición de límites a la violencia y el fin de la impunidad ante la misma van a contribuir a mejorar la convivencia escolar.
- La gestión de la tarea y participación del alumnado en la elección de los **métodos de trabajo** en el aula.
- El **test sociométrico** nos permite descubrir las interacciones entre los alumnos: conocer cuál es la estructura del grupo-clase, la existencia de alumnos líderes y rechazados y la cohesión de grupo. Este primer análisis del clima relacional del grupo nos permitirá planificar actuaciones que favorezcan la cohesión y cooperación dentro del mismo.
- El **trabajo en grupo** en sus diversas variantes metodológicas está considerado como un factor importante en la mejora del clima del aula y, por tanto, de la convivencia.

A continuación profundizamos en cada uno de ellos.

b.1) Gestión democrática de las normas

Una de las dimensiones que definen el funcionamiento de los grupos es la existencia de normas que regulan sus relaciones. Por ello, uno de los aspectos relacionados con la respuesta a los conflictos escolares es la elaboración y gestión de las normas de comportamiento en el aula.

Un grupo que presenta baja cohesión social se caracteriza por estilos de comunicación deficientes, actitudes hostiles entre los alumnos, desconfianza e incumplimiento constante de las normas de convivencia.

La gestión democrática de normas hace referencia a la participación en la definición de las normas que se consideran necesarias, de manera que la disposición y motivación para cumplirlas sea mayor; no obstante, consideramos que existen normas de convivencia que velan por el respeto a los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, de obligado cumplimiento por toda la comunidad educativa.

Instrumentos de participación:

- Sesiones de tutoría.
- Reuniones con el delegado.
- Asambleas de delegados.
- Asambleas de curso.

Normas de convivencia:

- En las relaciones entre el alumnado.
- En la relación profesor- alumno.

Pasos para la elaboración de normas:

- Listado de conductas o conflictos que se desean evitar.
- Formulación de normas que evitarían dichas conductas.
- Reflexión y discusión.
- Aprobación definitiva de normas reguladoras del comportamiento.

Ofrecemos un anexo para trabajar este tema en el aula (Ver **Anexo 9**).

b.2) Gestión de la tarea¹

Otra de las fórmulas que mejora la motivación hacia las tareas de aprendizaje, e indirectamente favorece la convivencia en el aula, es dar participación al alumnado en la elección de las tareas que se realicen, así como de la metodología que se va a utilizar. Con eso damos respuesta a la adaptación a sus necesidades, ritmos e intereses de aprendizaje. Algunas de las propuestas de trabajo que habitualmente votan los alumnos como sus preferidas son: salidas culturales, trabajo con películas, debates, trabajo con ordenadores y trabajos en grupo.

b.3) Trabajo en grupo

Una de las formas de trabajo que mejor aceptan los alumnos y que ayuda al profesorado a motivarlos para realizar diferentes tareas es el trabajo en grupos. Para ello se pueden utilizar diversas agrupaciones: por parejas (por ejemplo, para trabajos monográficos), pequeños grupos (para profundizar en temas y exponer posteriormente a toda la clase, coreografías, representaciones), grandes grupos (debates, concursos).

b.4) Test sociométrico

Es una técnica que se usa para conocer, en un momento dado, cuál es la estructura grupal, líderes, alumnos rechazados y la cohesión de un grupo. Sirve para observar y contextualizar las relaciones entre los miembros de un grupo-aula y permite analizar las dinámicas de aceptación y rechazo existentes entre los alumnos. Es una técnica cuantitativa, espontánea e informal, que aporta un conocimiento experimental de los grupos.

¹ Gestión de la Tarea y Trabajo en Grupo se abordarán con mayor profundidad en el Módulo Relación profesor-alumno de la Guía *Cuento Contigo*.

Las relaciones interpersonales se representan a través de un sociograma que representa una figura o mapa que revela la estructura subyacente de un grupo social y la posición que cada miembro tiene dentro del mismo en el momento en que los miembros del grupo responden a una determinada medición sociométrica (Shertzer y Linden, 1979: 430).

Sus objetivos son:

- Descubrir las interacciones de los miembros del grupo (grado de cohesión).
- Explorar los subgrupos existentes.
- Analizar la posición de cada miembro. Favorecer la integración de los rechazados y aislados.
- Explorar y analizar las preferencias y rechazos de cada alumno.
- Favorecer la cooperación frente a la competición.

Existen diversas estrategias para la construcción de sociogramas, desde las manuales hasta aquellas que están totalmente automatizadas e incluyen un programa informático para su análisis.

En Anexos podemos ver un ejemplo de ficha de test sociométrico (Ver **Anexo 10**).

c) Educación en valores

La educación en valores está considerada como uno de los ejes principales que hay que tener en cuenta para mejorar la convivencia. Tiene la ventaja de que se puede trabajar a diferentes niveles, tanto los que aparecen en el currículo oficial como a través del currículo oculto.

Por un lado se trabajan los grandes valores universales: la paz, la solidaridad, la responsabilidad, la cooperación, el respeto, con actividades y dinámicas específicas creadas para ello. A su vez se deben trabajar valores más cercanos y más manejables utilizando temas más próximos y que apoyan el trabajo de los grandes valores como, por ejemplo, los siguientes:

El diálogo. Saber escuchar y saber expresar con claridad los propios pensamientos. Se puede utilizar la técnica de repetir o resumir las ideas que ha expresado otro compañero.

Sentido crítico. Aprender a defenderse de la propaganda comercial, de la presión del grupo. Diferenciar lo que realmente necesitamos de lo que queremos.

Saber negociar. La negociación supone buscar alternativas y elegir la mejor, la que sea más justa para todas las partes. Se puede desarrollar llegando a acuerdos tanto en las tareas domésticas (hora de llegar a casa, colaborar en casa) como en las tareas escolares (reparto de trabajo con los compañeros de clase, participando en las asambleas de clase).

La empatía. Reconocer al otro. Por medio de ejemplos y reflexiones individuales aprendiendo a respetar a los demás.

La solidaridad. Disfrutar al compartir las cosas materiales.

Recogemos algunas sugerencias para trabajar los valores en el aula:

*Repartir entre los alumnos fichas con frases inacabadas del tipo:

- Si en una tienda, al darme los cambios, hay dinero de menos, ¿qué hago?; ¿y si hay de más?
- Si mi amiga roba una camiseta en una tienda...
- Si un compañero se deja en el vestuario el MP3...

*Otra experiencia puede ser trabajar con noticias de prensa para que los alumnos debatan si están o no de acuerdo, si es incompleta o está fuera de contexto.

*Dar a conocer la Declaración de los Derechos Humanos y realizar debates sobre diferentes derechos y su cumplimiento.

Los valores se pueden trabajar desde:

- Los fines de la educación.
- Los objetivos generales de etapa.
- Los objetivos de las áreas.
- Los contenidos de las áreas referidos a actitudes, normas y valores.
- Los temas transversales.

- El plan de acción tutorial: como lugar de apoyo a los temas transversales, pueden trabajarse en la hora de tutoría diversos aspectos relacionados con los valores; por ejemplo, la paz, la tolerancia, el racismo, etc.
- En la asignatura de ética de 4º de ESO.

Como ejemplo relacionado con los valores, proponemos un Anexo con diferentes actividades para el día de la Paz que cada centro o tutor puede adaptar según el tipo de centro, alumnos y programación realizada (Ver **Anexo 11**).

d) Transversalidad

Los temas transversales se abordan desde todas las áreas del currículo, tanto verticalmente, es decir a lo largo de todas las etapas, como horizontalmente, es decir, a lo largo de todas las áreas de un mismo curso. Hablar de enseñanza transversal, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo a través de las orientaciones incluidas en los Proyectos Curriculares de Etapa.

Los temas transversales, mencionados en el apartado 2.1., tienen una gran importancia en la educación para la convivencia y pueden trabajarse de distintas maneras:

- Incorporando contenidos conceptuales y procedimentales específicos de estos temas a las áreas ordinarias de cada etapa, especialmente a las más cercanas.
- Incorporando los contenidos actitudinales y de valores propios de estos ámbitos a las áreas con las que tienen mayor relación, sin olvidar su presencia en las demás.
- En ocasiones se pueden completar estas actuaciones con programas específicos, bien dentro del Plan de Acción Tutorial, bien mediante conferencias, etc., que se han considerado útiles debido al contexto y situación concreta del centro. Por ejemplo, un programa de promoción de la salud y el deporte en un colegio situado en una zona de fuerte consumo de drogas, o un programa de Interculturalidad que promueva la no discriminación y la solidaridad entre los pueblos en una zona en la que habiten diferentes etnias.

En cualquier nivel en los que se trabajen los temas transversales, será cada profesor el que deberá asumir y extender estos contenidos para, de esta manera, ayudar a prevenir el acoso entre iguales, los conflictos de relación profesor-alumno, la violencia de género o los conflictos multiculturales.

Proponemos dos programas de Educación para la Salud elaborados en Aragón y que a su vez incluyen temas que están relacionados con la mejora de la convivencia, tales como la educación socioafectiva, la autoestima y la asertividad.

* **Programa Cine y Salud** (DGA). Diseñado desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública, en colaboración con la Dirección General de Política Educativa (www.cineysalud.com). El Programa Cine y Salud acerca varios aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso a partir de la comunicación, la experiencia y el trabajo didáctico con el visionado de una película, facilitando al profesorado un material didáctico, práctico, útil y de sencilla aplicación para trabajar la salud. Trata temas relacionados con el desarrollo socioafectivo como la autoestima, las relaciones afectivas, las relaciones sexuales. Va dirigido a alumnos de E.S.O.

* **Programa Órdago**. Es un material didáctico de prevención de las drogodependencias dirigido a los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Se trata de una estrategia pedagógica, de promoción de la salud, centrada en el desarrollo de competencias sociales básicas como las habilidades para resolver problemas, tomar decisiones y comunicarse.

2.1.3. Propuestas de apoyos especializados

Los servicios especializados de orientación apoyan y contribuyen a la mejora de la labor de la comunidad educativa en tres grandes ámbitos:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyo a la acción tutorial.
- Apoyo a la orientación académica y profesional.

Así mismo, el orientador presta su colaboración a los tutores en el apoyo personal e individualizado a los alumnos que lo requieren, dentro del marco general del objetivo del desarrollo integral de todas las capacidades del alumno, tanto las cognitivas como las físicas, emocionales, morales y de relación con los demás.

Los centros educativos demandan a estos servicios asesoramiento en materia de convivencia: a la hora de abordar cuestiones de convivencia en los documentos oficiales del centro, programas de habilidades sociales, actividades de crecimiento personal y de grupo para llevar a cabo en sesiones de tutoría y orientaciones para intervenir cuando se debilita la convivencia.

Los servicios de orientación se organizan, en función del alumnado y los centros educativos, en: Equipos de Atención Temprana en Educación Infantil; Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el segundo ciclo de Infantil y en Primaria; los Departamentos de Orientación en los I.E.S.; Orientadores en centros concertados; Orientadores en los Centros de Educación Especial; Departamentos de Orientación en los Centros de Adultos.

A continuación, se detalla la labor de los servicios de orientación que atienden el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria (E.O.E.P.s) y los Institutos de Educación Secundaria, etapas a las que va dirigida, específicamente, la guía Cuento Contigo.

a) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

En relación con los centros de Infantil y Primaria estos equipos cumplen, entre otras, las siguientes funciones, desde las que pueden asesorar y apoyar actuaciones en materia de convivencia:

- Colaboración, a través de la participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares y el Plan de Acción Tutorial del centro.
- Asesoramiento y colaboración, en relación con la respuesta educativa que se proporciona a los alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos en situación de desventaja social. Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.
- Colaboración con los profesores en la prevención, detección e intervención ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sobre todo en los cambios de etapa (paso de Educación Infantil a Educación Primaria y paso a Educación Secundaria Obligatoria).
- Potenciar la participación de las familias en la labor educativa.
- Facilitar información sobre recursos, materiales didácticos y estrategias metodológicas que puedan favorecer la actuación docente.

b) Departamento de Orientación de los I.E.S

En relación a los centros de Educación Secundaria Obligatoria, estos profesionales cumplen una serie de funciones, desde las que pueden asesorar y apoyar actuaciones en materia de convivencia. Son funciones del departamento de orientación:

- Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.

– Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

– Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

– Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.

– Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

– Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.

– Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa prevista en el artículo 13 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria.

– Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados, de acuerdo con las normas que se dicten al efecto y con lo previsto en los artículos 13 y 14 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, y los artículos 5 y 6 del Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre.

– Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, ha de formularse según lo establecido en el artículo 15.2 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, al término de la educación secundaria obligatoria.

– Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.

- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
- En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia.
- En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos.
- Elaborar el plan de actividades del departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

2.2. Recursos disponibles para las familias

La familia está considerada como el principal agente educador y socializador de los niños. Desde la familia se puede enseñar a los hijos los valores de la democracia, del diálogo, de la solución pacífica de los conflictos. Principalmente los hijos aprenderán fijándose en cómo actúan sus padres, por lo que el ejemplo adopta aquí una especial relevancia.

Las propuestas en este apartado van desde tender lazos que mantengan e incrementen, si cabe, la relación entre el centro educativo y las familias, pasando por la información de los tutores a las familias, asesorados por los servicios especializados cuando la situación lo requiera, y acabando por la formación y autoformación de los padres, especialmente a través de las Escuelas de Padres, de Talleres sobre temas específicos y de conferencias para padres basadas en las necesidades e intereses de la comunidad educativa que los solicita.

2.2.1. Colaboración centro-familia

Durante los últimos años se ha venido poniendo de manifiesto la importancia de mejorar la relación entre los centros educativos y las familias. Tanto desde los foros de discusión (diferentes asociaciones de padres), como en los informes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), así como de las opiniones de expertos en la materia (Marina; Marchesi, 2005), se escucha cada vez más la llamada a que todos los agentes educativos colaboren en el objetivo común de educar a los hijos y alumnos.

Algunos de los cauces para mejorar esta relación pasan por facilitar desde el centro a los padres una serie de espacios y tiempos que animen a la participación activa. También los padres y madres pueden aportar su tiempo creando AMPAS comprometidas con la mejora del centro, participando en actividades puntuales como por ejemplo:

- Seminarios.
- Jornadas de puertas abiertas.
- Actividades extraescolares.
- Encuentros.
- Jornadas de convivencia.

Para clarificar estas sugerencias aportamos un anexo con dos partes, una dirigida al centro y otra a las familias, que se pueden utilizar para extraer ideas y propuestas prácticas (Ver **Anexo 12**).

2.2.2. Formación

Cuando hablamos de formación nos referimos a la posibilidad que tienen los padres de formarse beneficiándose de expertos en la materia, así como de enriquecerse mutuamente y aportar sus experiencias a los grupos de trabajo.

Las vías principales que se están utilizando hoy en día son:

- Escuelas de Padres y Madres
- Talleres específicos para las familias
- Conferencias

a) Escuelas de Padres y Madres

Son de larga duración y pueden abarcar desde un trimestre hasta varios años. Se requiere la presencia de expertos identificados con este tipo de trabajo, por lo menos al principio. En ocasiones, una vez formados algunos padres, éstos han continuado dirigiendo la escuela de padres como dinamizadores sin necesitar la figura del experto. Para desarrollarlas es muy importante una fuerte motivación por parte de los padres de la comunidad educativa del centro. Suelen ser más frecuentes para padres de alumnos de Educación Infantil o Primaria, pero están también indicadas para Secundaria.

Los temas que puede abarcar una Escuela de Padres, entre otros, sin negar la posibilidad de convertirse igualmente en talleres monográficos más cortos, pueden ser:

- Nociones básicas del desarrollo infantil y adolescente.
- Estilos parentales.
- Paternidad positiva.
- Autoestima para padres e hijos.
- Técnicas para incrementar y reducir comportamientos:
 - Premios
 - Castigos
- Desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.
- Habilidades sociales en el hogar.

Uno de los principales temas en las Escuelas de Padres, y que a su vez pueden servir a los tutores para comprender mejor las dinámicas familiares, son los diferentes estilos parentales. Desde los primeros años de la infancia comienzan a influir

en el desarrollo socioafectivo de los hijos las pautas parentales de los padres, especialmente en lo que se refiere a los siguientes aspectos:

- Comunicación.
- Grado de control.
- Autonomía.
- Afecto.

Dependiendo de cómo interactúan los padres con los hijos, los investigadores (Herbert, 1997) han analizado y extraído tres tipos de estilos parentales (autoritario-democrático-permisivo); posteriormente, recientes estudios han incluido dos tipos más, el negligente y el sobreprotector, que completan en gran medida el abanico de estilos con los que nos encontramos actualmente en las sociedades occidentales.

Resulta muy interesante para los padres conocer estos diferentes estilos, analizarlos y reflexionar sobre ellos, especialmente en las etapas más tempranas de la crianza de los hijos. Con la llegada de la adolescencia, las relaciones familiares pueden verse alteradas. La hora de llegar a casa, los resultados escolares, la asignación semanal... pueden ser fuente de conflicto. Algunas familias se ven desbordadas y reaccionan de diferente manera. Unos padres aumentan las restricciones, otros se relajan y algunos dimiten. Desde el centro educativo se puede dar una orientación a las familias si se les da a conocer los diferentes estilos parentales y sus consecuencias en los hijos.

Como ejemplo de este tema, incluimos en Anexos unos ejercicios basándonos en una tabla resumen de los distintos estilos parentales (Ver **Anexo 13**).

b) Talleres específicos para las familias

Tratan temas similares a las Escuelas de Padres y Madres, pero están más indicados para Educación Secundaria, donde se ha visto que la motivación para asistir a cursos de larga duración decae y no da buen resultado. Sin embargo, los talleres específicos son bien acogidos.

Los temas que habitualmente interesan a las familias y que pueden dar lugar a talleres monográficos o conferencias son, entre otros:

La comunicación con los adolescentes.

- Asertividad.
- Autoestima.
- Prevención de consumo de drogas.
- Ayudar a estudiar a los hijos.
- La orientación vocacional.
- Educación sexual.
- La negociación con los adolescentes.

c) Conferencias

Parten del interés y preocupación por determinados aspectos del desarrollo. Liderado por el AMPA, se contacta con expertos, bien del mismo centro, bien externos, que están capacitados para comunicarse al nivel de los padres y para dinamizar una sesión con ellos. Abarcan temas tan diversos como:

Adicciones a drogas, adicciones a Internet o a videoconsolas, cómo evitar el fracaso escolar.

- La orientación vocacional.
- La ansiedad.
- La depresión.
- El ocio y el tiempo libre.
- Problemas de alimentación.
- Educación postural.

2.3. Recursos disponibles en el entorno

El fomento de la convivencia en los centros educativos debe entenderse dentro de la necesidad de mejora de las relaciones interpersonales, grupales e institucionales en el seno de la sociedad.

Por ello, no hay que pensar que en el centro y desde el mismo pueden solucionarse todos los problemas de manera aislada e independiente. Lo que sí se puede plantear como objetivo es interactuar, coordinar, trabajar en común y cooperar con la sociedad que se materializa, a nivel micro, en el entorno, barrio o localidad en la que está inmerso el centro escolar.

Las Comunidades de Aprendizaje son un ejemplo claro de esta interacción con el entorno que permite abordar un proceso de transformación de la comunidad, puesto en marcha por todos los actores sociales de ésta: centros educativos, asociaciones e instituciones.

2.3.1. Agentes externos que afectan a la convivencia en el centro

En la siguiente tabla se señalan algunos agentes que pueden contribuir a que exista un buen clima de convivencia en el centro y a que éste se integre dentro de su entorno. Se recogen también otros agentes que pueden afectar de manera negativa a la convivencia en los centros educativos, y que será conveniente tener en cuenta.

Agentes positivos

- Existencia en el entorno de redes sociales permeables, a través de las cuales se produzcan interacciones entre personas pertenecientes a distintas generaciones, culturas, estilos de vida o géneros.
- Existencia de canales de participación ciudadana en el barrio o localidad: asociaciones de vecinos, asociaciones culturales y deportivas, instituciones implicadas y recursos de ocio.
- Buena comunicación entre el centro educativo y los recursos del entorno.
- Implicación del centro educativo en los problemas y en el devenir del barrio o localidad.

Agentes negativos

- Nivel de permisividad elevado en relación con las actitudes y los comportamientos de los jóvenes.
- Mitificación de valores sociales como el individualismo, la imposición (como forma de resolución de conflictos), la competitividad o el triunfo fácil por encima del esfuerzo personal.
- Falta de recursos de ocio adaptados a los intereses de los jóvenes en el entorno, barrio o localidad.
- Falta de motivación de los chicos para acudir a los recursos de ocio existentes.
- Escasa coordinación con los recursos existentes: asociaciones, servicios sociales u otras instituciones.

2.3.2. Recursos del entorno

Una buena relación e incluso colaboración con los recursos que ofrece el entorno puede ayudar a los centros educativos, tanto en las labores preventivas que fomentan la convivencia como en las de intervención ante el conflicto.

Los profesionales encargados de estos recursos llevan a cabo actividades para el desarrollo personal e intelectual, tanto desde sus dependencias como, en ocasiones, acudiendo al centro y ofreciendo charlas y/o talleres para los alumnos, dentro del Plan de Acción Tutorial o en el tratamiento de los temas transversales.

Para ello, es importante que los tutores y orientadores conozcan los recursos de que dispone el barrio en que se inserte el centro, así como los de su localidad.

En la siguiente tabla se presenta una relación de los principales recursos que completan la intervención que en materia de convivencia realizan los centros educativos. Se ha organizado la información por ámbitos: servicios sociales, tiempo libre, salud y jurídico-policial. Estos recursos se describen en el **Anexo 14**.

Servicios Sociales	Servicios Sociales Comunitarios. Educación de calle. Servicio Especializado de Menores.
Tiempo libre y dinamización comunitaria	Centros de Tiempo Libre. Casas de Juventud y Espacios Jóvenes. Asociaciones de Vecinos. Centros Cívicos y Culturales. Proyectos de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E.). Salud Joven. Asociaciones Juveniles.
Salud	Centros de Salud de Atención Primaria. Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil. Centro Municipal de Promoción de la Salud para jóvenes. Asesorías Psicológicas. Adicciones. Sexualidad. Trastornos de la alimentación.
Jurídico-policia	Juzgado de Menores. Fiscalía de Menores. Policía Nacional y Local. Guardia Civil. Atención al Ciudadano.

2.4. Experiencias en centros educativos de Aragón

Con muchas las experiencias que en los últimos años se están desarrollando en Aragón para la mejora de la convivencia en los centros educativos y muchos los maestros y maestras, los profesores y profesoras que en su aula saben propiciar climas de convivencia, participación y colaboración. Algunos centros las han plasmado en proyectos de innovación educativa. En representación de todos, vamos a exponer algunos proyectos de innovación educativa llevados a cabo en los cursos escolares más recientes.

Entre los proyectos presentados, el más significativo es el de **Comunidades de Aprendizaje**. En estos proyectos se ha intentado mejorar el clima de convivencia en los centros a través de la implicación de toda la comunidad social que rodea al mismo. La permeabilización de los centros, la implicación y colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, la apertura a entidades y asociaciones ciudadanas, permiten crear climas de comunicación y entendimiento que favorecen las relaciones entre todos.

Los **Planes de Convivencia** constituyen una apuesta de todo el centro por mejorar los canales de comunicación y cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. Se han mostrado eficaces en la mejora del clima de convivencia de los centros que los han implantado.

También son de destacar los **Planes de Acogida**, que tienen como finalidad implicar a todos los miembros del centro educativo para facilitar la incorporación al mismo de alumnado inmigrante carente en muchos casos del dominio de la lengua castellana y que presentan dificultades sociales de integración social, económica y cultural.

Existen otros proyectos que han utilizado la radio como elemento de dinamización intercultural o que han trabajado el recreo como un elemento para la mejora de la convivencia.

Estos proyectos no son sino la punta de un iceberg formado por Centros de Infantil y Primaria y por Institutos de Educación Secundaria que, curso a curso y preocupados por ofrecer una educación de calidad, ponen a prueba iniciativas que fomentan la convivencia en nuestras aulas.

Se puede encontrar una referencia de todos estos proyectos de innovación en la página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte

(www.educaragon.org).

3. EL ACOSO ENTRE IGUALES

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

- 3.1. Qué entendemos por acoso entre iguales.
 - 3.1.1. Quiénes están implicados.
 - 3.1.2. Cómo se manifiesta.
 - 3.1.3. Qué consecuencias tiene.
- 3.2. Detección y análisis.
 - 3.2.1. Señales de alerta.
 - 3.2.2. Análisis y factores de riesgo de acoso.
- 3.3. Protocolo de actuación ante el acoso.
 - 3.3.1. Medidas de prevención de acoso y sensibilización.
 - 3.3.2. Proceso de detección y comunicación de una situación de acoso.
 - 3.3.3. Medidas urgentes ante una situación de acoso.
 - 3.3.4. Plan de intervención ante el acoso.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

La violencia afecta a toda la sociedad, está en la calle, en el ámbito doméstico, en la política, en la economía, etc. Es un fenómeno social y psicológico. Social, porque se desarrolla en un determinado espacio que lo permite o lo acota, y psicológico, porque afecta a las personas y a su desarrollo vital. En los centros educativos la violencia afecta a los más débiles. Una de sus manifestaciones es el acoso entre iguales.

Todas las propuestas señaladas en el capítulo anterior contribuyen a fomentar un buen clima de convivencia entre iguales y, por ende, a prevenir conductas violentas y de acoso entre iguales. Pero para abordar la manifestación concreta del acoso, la prevención no lo es todo. También hace falta intervenir con los alumnos directamente implicados y fomentar la prevención con el resto de alumnos cuando la situación ya se ha producido. Este capítulo recoge una serie de indicaciones que pueden ayudar a actuar en estas situaciones.

3.1. Qué entendemos por acoso entre iguales

El acoso entre iguales es un comportamiento de abuso continuado que padece un alumno o alumna por parte sus compañeros. Es una situación en la que la víctima se siente intimidada, excluida, y percibe al agresor como más fuerte. *Hay que insistir en que no se emplean (o no deben emplearse) los términos acoso (o bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física y psicológica) similares riñen o se pelean.* (Olweus, 1998: 26)

El agresor puede actuar de manera individual o en grupo. En la mayoría de los casos la víctima es una persona y los agresores, dos o tres. Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Hay dos tipos de acoso: el directo, con acciones abiertas a la víctima, y el indirecto, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

En España se han realizado varios estudios sobre el acoso escolar. De todos ellos, el del Defensor del Pueblo (2000) revela:

- En cuanto al **género**, los chicos participan más en situaciones de acoso, tanto en el papel de agresores como de víctimas. Utilizan más la agresión verbal y la física. Las chicas, por el contrario, practican más agresiones indirectas, de las que también suelen ser víctimas con más frecuencia.

- En lo referente al **curso escolar**, los problemas de acoso disminuyen a medida que avanzan los cursos y aumenta la edad. La mayor incidencia se sitúa entre los 11 y los 14 años.
- La **forma de acoso** más frecuente es la verbal, seguida del abuso físico y el aislamiento social. La amenaza con armas y el acoso sexual tienen poca relevancia.
- La **localización** de los episodios de acoso varían dependiendo del ciclo: en Primaria el lugar de mayor riesgo es el patio y en Secundaria aumenta la frecuencia en pasillos, aulas y aseos.

El acoso puede darse entre los grupos más diversos, en todos los niveles educativos, sociales y en cualquier centro escolar, independientemente de su titularidad. Se mantiene por la ignorancia o indiferencia de las personas que rodean a los afectados y que no intervienen, que dejan pasar la situación, bien por pasividad, bien por desconocimiento.

El acoso entre iguales no permite a los alumnos y alumnas disfrutar de su derecho reconocido a una escuela libre de violencia y hostigamiento.

A modo de resumen, recogemos en el cuadro siguiente los criterios básicos para determinar si estamos ante una situación de acoso entre iguales.

- Implica un daño físico y/o psicológico intencional hacia la víctima.
- Persiste en el tiempo.
- El agresor se siente más fuerte física y/o psicológicamente que la víctima.
- La víctima se siente más débil frente al agresor/es.
- Permanece oculta para los adultos.

3.1.1. Quiénes están implicados

a) Agresor

Alumno o alumna que, ejerciendo una violencia física, verbal, emocional o social, y de forma sistemática, mantiene el poder sobre la víctima o el grupo. Tiene escasa empatía y agrede, ridiculiza o aísla a la víctima.

El agresor sin víctima ni espectadores no es nadie. Necesita demostrar que es más fuerte que los demás y por ello acosa en grupo. Tampoco le importa acosar delante de adultos que no le prueban su actitud. Con un grupo que le respalda, el acosador continuará con su comportamiento agresivo por un doble motivo: cada vez que acosa obtiene recompensa y no obtiene castigo.

Rosario Ortega afirmó, con motivo de una entrevista publicada en El País (4-10-2004), que *el acoso entre iguales es un problema tan antiguo como la escuela... No se puede afirmar que haya más casos ahora. Lo que ocurre es que son más visibles*. El fenómeno del acoso no es nuevo, pero sí que es relativamente reciente su estudio. A la hora de establecer los rasgos más habituales que definen a los principales implicados (agresor, víctima) observamos que los expertos en el acoso entre iguales difieren en alguna de sus características. No obstante, a continuación se recoge un resumen de los rasgos que los profesionales especializados han observado con más frecuencia en los agresores.

Perfil del agresor

Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: mayoritariamente chicos, aunque las chicas cada vez aumenten en número. • Fortaleza física con mayor desarrollo.
Perfil psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento agresivo y falta de respeto. • Necesidad de dominar y de ejercer el poder. • No controla sus sentimientos de enfado. • Es impulsivo e impaciente. • Exceso de confianza en sí mismo y baja autoestima. • Dificultad para relacionarse, interpreta como ataques cualquier conducta insignificante como miradas, sonrisas o gestos. • Se muestra insensible ante el sufrimiento de los demás. • Gran facilidad para exculparse, no muestra sentimiento de culpa, minimiza sus actos y culpa a los otros. Justifica como una broma las agresiones.
Conducta social	<ul style="list-style-type: none"> • En sus relaciones es muy agresivo. • Se enfada si no se cumplen sus deseos. • Insulta, humilla y ridiculiza en público. • Rompe y esconde materiales. • Incapacidad para sentir empatía con las víctimas. • En su relación con los demás necesita dominar. • Puede mostrarse simpático con los adultos o molestar y hostigar a los profesores, pero nunca de forma tan cruel como a sus compañeros.

b) Víctima

Puede ser cualquiera de los compañeros del agresor; no obstante, hay varios perfiles de alumnos más susceptibles de ser objeto de acoso:

- Alumnos y alumnas bien integrados en el centro, con buena relación con los adultos, buen rendimiento escolar y que por ello pueden provocar envidia entre otros alumnos.
- Alumnos que no han tenido experiencias de enfrentamientos previos. Han sido educados en un ambiente familiar tolerante y responsable, les cuesta desenvolverse en situaciones de abuso. Son jóvenes que se sienten inseguros frente a la agresividad. Tienden a autoprotgerse encerrándose en un mundo más seguro, como puede ser la familia y su reducido número de amigos íntimos.
- Alumnos que tienen una diferencia física o psíquica. Estar en un programa especial de aprendizaje, tener una nariz grande, ser bajito o gordo, puede ser un motivo para ser objeto de mofa, desprecio o agresión física.
- Otras víctimas pertenecen a minorías étnicas e inmigrantes. Cualquier mínima diferencia con el *estándar* del agresor y su grupo, es motivo para convertirse en objetivo de sus improperios y crueldades.
- Víctima bidireccional. Alumnos que son víctimas pero que su vez victimizan a otros. Son alumnos que ocultan una necesidad imperiosa de llamar la atención, provocan el disgusto de otros compañeros y pueden recibir, en casos extremos, hostigamiento y acoso.

Todas las víctimas tienen miedo del agresor. Cuando el acoso entre iguales ocurre de forma continuada o en grupo, la víctima, ante la indiferencia de sus compañeros, acaba pensando *que se merece lo que le pasa*, acepta su papel, no sabe defenderse ni siquiera se atreve a contar lo que le ocurre. El agresor se vale de esta actitud para mantener su poder al ver que la víctima acepta su situación. Es fundamental que la víctima sepa que lo es, para dejar de serlo.

A continuación se recoge un resumen de los rasgos que los profesionales especializados en el acoso entre iguales han observado con más frecuencia en las víctimas.

Perfil de la víctima

Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> • Se da en igual medida en chicas que en chicos. • Aspecto físico de debilidad. • Tener rasgos físicos, sociales o culturales diferenciados. • Presentan un aspecto contrariado, triste, y afligido.
Perfil psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidad psicológica. • Alta ansiedad e inseguridad. • Temerosos. • Baja autoestima. • Tímido y callado. • Se siente poco hábil socialmente. • No responde a las agresiones. • Se siente incapaz para defenderse. • Tiene dificultades para pedir ayuda. • Tiene miedo de contar lo que le pasa. • Disimula y oculta lo que sufre.
Conducta social	<ul style="list-style-type: none"> • Poco sociable, realiza actividades individuales y solitarias. • Está solo y aislado frecuentemente. • Busca la cercanía de los adultos. • No sale de casa solo y cambia la ruta para ir al centro. • Le faltan materiales con frecuencia. • Pocas habilidades sociales para interactuar. • Es considerado débil por sus compañeros. • Estilo de relación inhibido, sumiso y pasivo. • Evita el contacto con determinados compañeros. • Dependiente y apegado al hogar. • Cambios de humor repentinos, irritabilidad y explosiones de enfado.

c) Espectadores

Podemos distinguir tres categorías: pasivos, antisociales y asertivos.

- **Pasivos:** resto de compañeros que conocen la situación, callan porque temen ser el punto de mira o porque no saben defenderse (carecen de habilidades sociales). No son conscientes de que el problema puede dar la vuelta y ser víctimas en lugar de espectadores.
- **Antisociales:** algunos de los espectadores pasarán a ser la “camarilla” del agresor. El acosador suele estar acompañado por jóvenes fácilmente influenciables y con un espíritu crítico poco desarrollado. Estos chicos observan cómo a través de la violencia el acosador obtiene éxito, deciden imitarle y formar parte de su grupo.
- **Asertivos:** apoyan a la víctima y, a veces, recriminan al agresor. Suelen ser los primeros en conocer la situación porque la víctima les cuenta lo que le pasa, y éstos a su vez lo cuentan a los adultos. Tanto los espectadores pasivos como los asertivos son piezas clave para limitar el acoso entre iguales, ya que al conocer la situación pueden ponerla en conocimiento de los demás.

3.1.2. Cómo se manifiesta

El acoso entre iguales no es fácil de observar. Es un tipo de violencia más conocida por los alumnos que por los adultos, es difícil de identificar y también de eliminar. Tiene varias manifestaciones:

Conductas de intimidación que hay que observar

Tipos	Manifestaciones
Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar, empujar, dar patadas, escupir o poner la zancadilla. • Impedir que vaya al baño o al patio o que pase por el pasillo. • “Prohibirle” que juegue en un determinado sitio. • Amenazar con armas.
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar, poner nombres despectivos, sacar canciones. • Burlarse. • Caricaturizarle.
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Humillar, burlarse, ridiculizar y parodiar. • Hacer novatadas, gastar bromas pesadas con burla y sarcasmo. • Acosar, atemorizar, amenazar. • Provocar y buscar pelea.
Indirecto	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento social y no dejarle participar. • Manipular las relaciones de amistad. • Desprestigiar y crear rumores. • Denigrar, excluir o marginar a un colectivo.
Sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Abusar, acosar y chantajear sexualmente.
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Robar, chantajear, esconder, apropiarse y/o romper objetos personales. • Obligar a hacer algo que el chico/a no quiere hacer. • Acoso on-line. • Acoso a través del móvil.

3.1.3. Qué consecuencias tiene

El acoso entre iguales afecta de forma directa a víctima y agresor, y de forma indirecta a todos los espectadores, al ambiente del centro y a la sociedad.

a) Para la víctima

Es para quien tiene las consecuencias más negativas. Cuando la situación persiste en el tiempo desemboca en el proceso de victimización. El afectado no puede superar los ataques por sus propios medios, desciende su autoestima y aumenta su ansiedad. Si la situación se prolonga puede desembocar en neurosis y depresión y afectará a todos los órdenes de su vida: académico, afectivo, emocional y familiar. Los alumnos y alumnas víctimas del acoso entre iguales van a tener mayores dificultades para su desarrollo personal y social, manifestando en su comportamiento:

- Tristeza e infelicidad.
- Aislamiento y soledad.
- Miedo de acudir al centro escolar.
- Disminuye su capacidad de aprendizaje.
- Ansiedad, estrés y depresión.

b) Para el agresor

También está sujeto a consecuencias indeseadas. Conseguir sus objetivos por métodos violentos le sitúa en un camino difícil. La agresividad y la violencia le confieren un estatus en el grupo y una forma de reconocimiento social por parte de los demás. Si aprende esta forma de relacionarse, la generalizará con el resto de grupos y personas con los que se encuentre a lo largo de su trayectoria vital, siendo, en muchas ocasiones, una persona conflictiva.

En los agresores, en general, se puede observar:

- Tendencia a consolidar las conductas agresivas.
- Disminución del rendimiento escolar.
- Inadaptación social.

c) Para el grupo

La consecuencia más negativa para el grupo es que niños y jóvenes se acostumbran a la violencia. Si el agresor consigue lo que quiere y no es recriminado, es visto por otros compañeros como un líder que tienden a imitar, la dinámica del agresor se extiende y afecta a mayor número de alumnos. Algunos jóvenes con un código de conducta inicialmente no violento se unen al agresor. Al actuar en grupo se sienten menos responsables, diluyen su culpa y se comportan de manera que no lo harían en solitario. Otra consecuencia para el grupo es la desensibilización ante el dolor ajeno.

3.2. Detección y análisis

3.2.1. Señales de alerta

La detección implica reconocer o identificar la existencia de una posible situación de acoso entre iguales. Si detectamos a tiempo, va a ser más fácil restaurar la situación y que el daño causado al alumno sea menor. La primera herramienta para detectar va a ser básicamente la observación. Familiares, alumnado y profesorado podemos observar ciertas señales de alerta que pueden indicar la posibilidad de un caso de acoso.

En el **centro educativo**, alumnos y profesores conviven durante mucho tiempo. La clase, los recreos, las tutorías, permiten a los docentes conocer a sus alumnos y observar cambios en su carácter y comportamiento.

Los **padres** conocen las reacciones y el comportamiento de sus hijos y también pueden reconocer enseguida cambios en su conducta.

Los **alumnos** viven experiencias comunes dentro y fuera del aula, en los trayectos, comparten aprendizaje y diversión. Se conocen entre sí y saben de las situaciones antes que los adultos. Son los primeros que detectan, pero suelen ser poco comunicativos con padres, madres y profesores.

Cuando las señales de alerta o indicadores se repiten podemos estar ante un caso de acoso entre iguales. Un indicador solo no resulta una medida absoluta, sino relativa, por lo que necesita ser ubicada en un contexto social y temporal determinado. Detectar un indicador no significa que estemos ante un caso de acoso, pero es el punto de partida para recabar más información y analizar si hay factores de riesgo que puedan desencadenar en un riesgo mayor.

Se recogen a continuación las señales de alerta que se pueden observar para detectar en las víctimas y en los agresores una posible situación de acoso. Se han seleccionado las señales de alerta que más se han consensuado a través de las investigaciones y bibliografía especializada sobre el tema.

Algunas de las señales de alerta presentadas coinciden con características de los perfiles recogidos en el apartado anterior. En la dinámica de acoso, estas características pueden ser causa o efecto del propio proceso, dependiendo de la fase en la que éste se encuentre.

¿Qué señales de alerta podemos encontrar en la víctima?

<p>Observables por el profesorado²</p>	<p><u>Señales físicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tienen contusiones, heridas o roturas en la ropa que no se explican de forma natural. <p><u>En su comportamiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentan un aspecto contrariado, triste y afligido. • Cambios de humor repentinos, irritabilidad y explosiones de enfado. • Cambios bruscos de actitud y comportamiento. • Exceso de rebeldía o apatía. <p><u>En su relación con los demás:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Está solo y aislado frecuentemente. • Busca la cercanía de los adultos. • No sale de casa solo y cambia la ruta para ir al centro. • Le faltan materiales con frecuencia. • Es considerado débil por sus compañeros. • Evita el contacto con determinados compañeros. • No responde a las agresiones. • Se siente incapaz para defenderse. • Tiene dificultades para pedir ayuda. • Tiene miedo de contar lo que le pasa. • Disimula y oculta lo que sufre. • Provoca reacciones negativas en sus compañeros (aunque no son agresores). • Es objeto de burlas y risas hostiles. • En los juegos de equipo es el último en ser elegido. <p><u>En su rendimiento académico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alteraciones inusuales del rendimiento escolar. • Faltas reiteradas de asistencia a clase.
<p>Observables por los compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas directas de intimidación hacia la víctima. • Reacciones de llanto y tristeza ante las agresiones. • Preferencia por grupos de edad diferentes. • Confidencias directas por parte de la víctima.
<p>Observables por la familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Largos periodos dentro de casa. • Poca o nula relación con su grupo de iguales. • Tiene problemas de sueño y alimentación. • No le acompañan compañeros del centro escolar cuando vuelven a casa, y pasa muy poco tiempo en casa de ellos. • Nunca o casi nunca comparte el ocio con sus compañeros (salidas los fines de semana, cumpleaños). • Por las mañanas sienten temor o recelo a ir al centro.

² Algunas de las señales observables por el profesorado pueden ser también detectadas por los compañeros y la familia.

¿Qué señales de alerta podemos encontrar en el agresor?

Observables por el profesorado³	<ul style="list-style-type: none"> • Gran facilidad para exculparse, no muestra sentimiento de culpa, minimiza sus actos y culpa a los otros. • Justifica como una broma las agresiones. • En sus relaciones es muy agresivo. • Se enfada si no se cumplen sus deseos. • Insulta, humilla y ridiculiza en público. • Rompe y esconde materiales. • Desafío de las normas. • Implicación continua en peleas.
Observables por los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Se involucra frecuentemente en peleas o las incita. • Busca aliados que se impliquen en sus acciones. • Conductas directas e indirectas de intimidación hacia la víctima.
Observables por la familia	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece con pertenencias de otros. • Reciben quejas frecuentes por parte de otras familias o del propio centro. • Continuos comentarios despectivos sobre la víctima. • Niega la existencia del problema y oculta información.

³ Algunas de las señales observables por el profesorado pueden ser también detectadas por los compañeros y la familia.

3.2.2. Análisis y factores de riesgo de acoso

Algunos alumnos se verán, con más frecuencia que otros, involucrados en episodios de acoso entre iguales. ¿A qué se debe? ¿Hay alguna causa o factor que les pueda predisponer a estos comportamientos?

La presencia o ausencia de los factores de riesgo y cómo se relacionen entre sí pueden predisponer o precipitar que se desarrolle una personalidad violenta o inhibida. Al igual que las señales de alerta, un solo factor no tiene por qué ser determinante; el acoso entre iguales es un fenómeno multicausal, es el resultado de una compleja relación de factores. Analizar los factores de riesgo presentes en el alumno, su familia, su entorno y su centro educativo nos ayudará a:

- Comprender mejor al alumno y su familia sin juzgarlos.
- Apreciar alternativas a la posible resolución del conflicto.
- Tener más información que nos permitirá mejorar nuestra actitud.
- Saber si se pueden llevar a cabo, desde el centro educativo, alternativas de apoyo.

En la siguiente tabla se enumeran una serie de factores de riesgo que se presentan con mayor frecuencia

FACTORES DE RIESGO DE ACOSO

	Agresor	Víctima
Personales	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de conductas agresivas en la infancia. • Dificultades de aprendizaje que no permiten realizar las tareas propias de su edad. • Desmotivación por aprender. • Personalidad desinhibida e impulsiva. • Falta de autocontrol. • Inhabilidad social. • Hiperactividad. • Consumo de sustancias tóxicas. • Excesiva necesidad de ser considerado líder social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de aprendizaje que no permiten realizar las tareas propias de su edad. • Limitaciones en el desarrollo físico. • Inhabilidad social. • Desmotivación por aprender. • Excesiva necesidad de ser valorado o querido. • Inmadurez general, incluso en el desarrollo físico.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de educación familiar autoritario o permisivo. • Falta de afecto y poca comunicación. • Permisividad ante comportamientos agresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incoherencia ante las normas, falta de dirección. • Crisis familiares, enfermedades, ausencias, discusiones continuas. • Largas jornadas laborales y poco tiempo para dedicar a los hijos.
Centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología competitiva. • Medidas sancionadoras inadecuadas. • Normas establecidas sin la participación de los alumnos. • Ausencia de enseñanza en habilidades sociales y valores. • Falta de atención a la diversidad. • Falta de comunicación y escaso acercamiento del profesorado hacia el alumnado. 	
Ambientales	<ul style="list-style-type: none"> • Contraposición de creencias, valores y costumbres de las diferentes culturas. • Valores socialmente aceptados como la consecución del éxito, la competitividad y escasa valoración del esfuerzo personal. • Influencia de los medios de comunicación: se tiende a imitar conductas agresivas y hay una falta de sensibilidad e indiferencia ante los incidentes violentos. 	

3.3. Protocolo de actuación ante el acoso

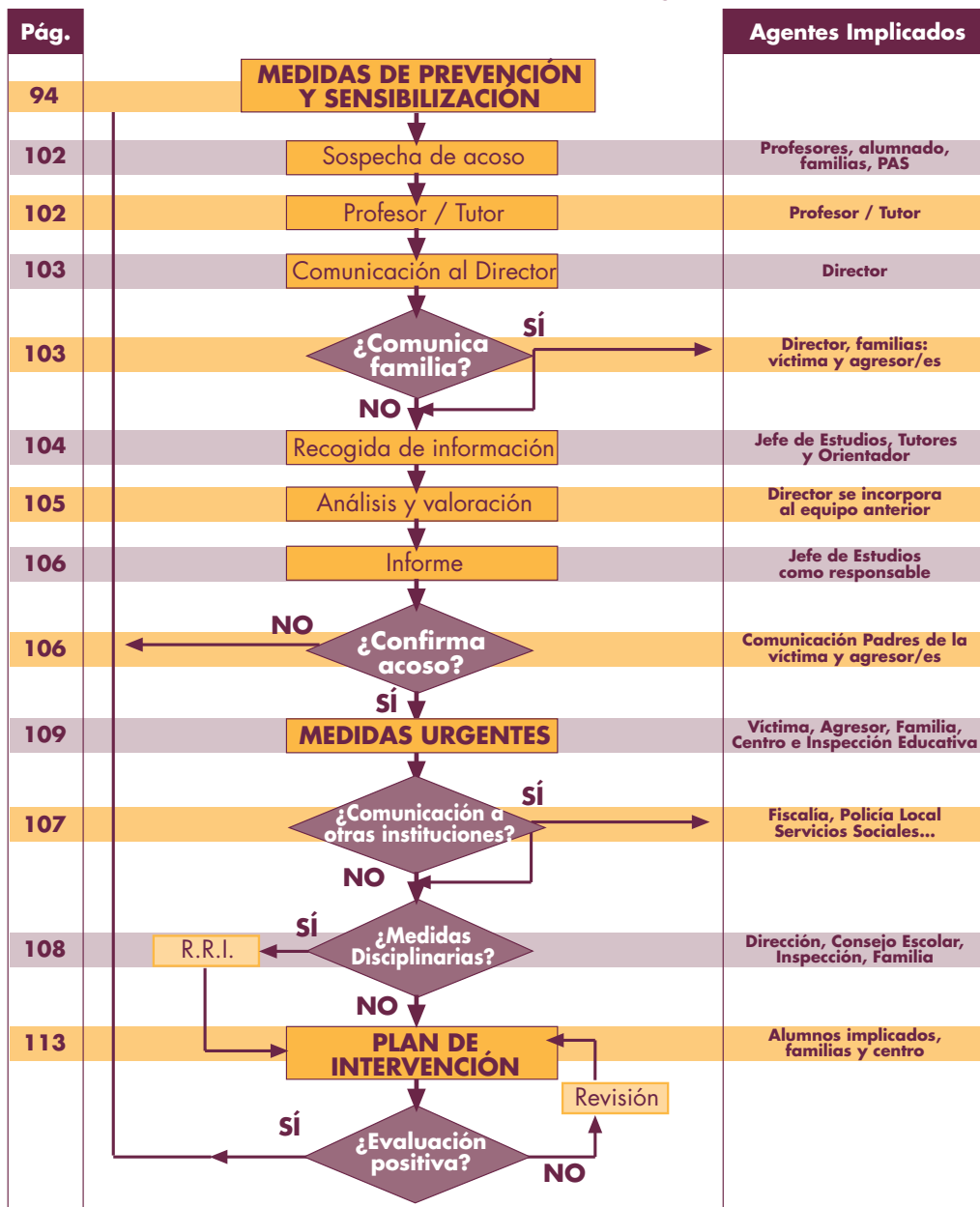
Presentamos un protocolo de actuación ante una demanda de intervención por acoso entre iguales. Este documento pretende orientar sobre las medidas que se tomen desde el centro educativo de cara a agilizar el procedimiento, que debe ser rápido, eficaz y confidencial.

Este protocolo constituye una guía de actuación, de carácter orientativo, que pretende facilitar la intervención. Independientemente, cada centro puede decidir qué medidas adoptar para afrontar las situaciones de acoso entre iguales.

Para facilitar la comprensión, en primer lugar, presentamos un diagrama con los pasos que se van a seguir. Cada paso se acompaña del número de página donde se desarrolla con detalle la explicación correspondiente. El diagrama también hace las funciones de índice para este apartado.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

Ante una situación de acoso entre iguales



El acoso entre iguales empezó a ser estudiado por el psicólogo noruego Dan Olweus (1998). Sus investigaciones han aportado pautas de prevención e intervención con resultados satisfactorios y sus propuestas han sido seguidas por investigadores de toda Europa. En España, Ortega (1997, 2001), Cerezo (2004), Fernández (2004) y Díaz Aguado (2004), entre otros, han desarrollado estudios y programas sobre el acoso entre iguales.

Las medidas que se presentan están avaladas por la mayoría de los autores citados. Se han estructurado en tres categorías: de prevención, urgentes y de intervención. Las **medidas de prevención y sensibilización** se pueden empezar a trabajar en cualquier momento, no hay por qué esperar a que se dé la situación. La información previa facilitará una rápida detección y evitará situaciones de acoso. Las **medidas urgentes** son las que se llevarán a cabo inmediatamente después de la confirmación de un caso de acoso entre iguales. Las **medidas de intervención** formarán parte del plan de intervención del protocolo de acoso entre iguales. Tanto las medidas de prevención y sensibilización, las urgentes y las de intervención, pueden aplicarse en varios ámbitos: de forma individual (con agresor, víctima y familias de ambos), en el ámbito de centro y en el de aula.

3.3.1. Medidas de prevención de acoso y sensibilización

Medidas de prevención y sensibilización	
Centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciación ante el acoso entre iguales. • Información y sensibilización hacia la detección temprana. • Definir un protocolo de actuación. • Desarrollar e incrementar líneas de prevención para desarrollar en la acción tutorial.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de detección de acoso. • Reglas de clase contra el acoso. • Sesiones de trabajo sobre el acoso. • Evaluar los diferentes estilos educativos del profesorado. • Actividades lúdicas que faciliten la integración de todos los alumnos.
Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros entre profesores y familias.

a) Centro educativo.

Medidas de Prevención y sensibilización

a.1) Concienciación ante el acoso entre iguales

La medida preventiva general para el centro educativo es la toma de conciencia y la implicación de todos sus agentes. Centros que han implantado programas han notado desde el comienzo resultados positivos. Como medida de sensibilización, se pueden organizar desde el centro reuniones con los diferentes miembros de la comunidad educativa que permitan profundizar en la problemática del acoso debatiendo aspectos como:

- Razones por las que debe ser abordado el tema y beneficios que aportaría a la vida escolar.
- Efectos de la conducta de acoso en la salud afectiva, emocional y física y en el aprendizaje de los alumnos.
- Conocimiento de los niveles de agresión en el centro.
- Información sobre la naturaleza de los agresores, tipos de conducta, situaciones de peligro, comportamientos escolares, comportamientos en casa, entornos en los que se alienta o desalienta esta conducta.
- Medidas de prevención de acoso que se comprometen a realizar.

Este proceso de reflexión dará lugar a la adopción de medidas concretas para fomentar la convivencia en el centro. Entre ellas, la puesta en marcha de un **Plan de Convivencia** que debe incluir las líneas generales de prevención y sensibilización.

a.2) Información y sensibilización hacia la detección temprana

Investigaciones sobre el acoso confirman que la detección temprana facilita la intervención y disminuye la gravedad de las consecuencias que sufren los alumnos

implicados. Para esta detección es necesario tener información sobre el acoso y herramientas que faciliten su identificación. Los contenidos de esta guía recogen las bases para definir y detectar una situación de acoso.

Como medidas de información y sensibilización, el centro puede organizar jornadas en las que participen los diferentes agentes educativos, así como cualquier otra medida a su alcance: difusión de carteles, trípticos, buzón de sugerencias, etc.

a.3) Definir un Protocolo de Actuación para el centro ante situaciones de acoso

Un protocolo de actuación va a permitir una intervención sistemática y globalizada. Propondrá un modelo de actuación, delimitando las responsabilidades de los diferentes agentes educativos y los recursos necesarios para su puesta en práctica. Incluirá actuaciones de evaluación y seguimiento. Una vez definido el protocolo, cada centro educativo organizará su difusión interna.

El protocolo de actuación que presentamos en esta guía es de carácter orientativo y pretende facilitar la intervención, dejando bajo el criterio de cada centro educativo la incorporación de otras actuaciones consideradas oportunas.

a.4) Desarrollar e incrementar líneas de prevención del acoso en la acción tutorial

De todas las acciones de fomento de la convivencia recogidas en el capítulo 2, destacamos las líneas que son especialmente indicadas para la prevención del acoso entre iguales:

- Cohesión de grupo y disciplina democrática.
- Educación emocional.
- Educación en valores.
- Educación en técnicas de comunicación, asertividad y habilidades sociales.

Una propuesta de trabajo consiste en organizar estos temas de forma longitudinal a lo largo del último ciclo de Primaria y primeros cursos de Secundaria, dentro del Plan de Acción Tutorial:

- Taller para la mejora de la autoestima.
- Taller de asertividad y habilidades sociales.
- Taller de resolución de conflictos.
- Taller de mediación.
- Taller de inteligencia emocional.

b) Aula. Medidas de Prevención y sensibilización

b.1) Cuestionarios de detección de acoso en el aula

En muchas ocasiones, cuando se conoce la situación de acoso entre iguales las conductas de agresión y victimización llevan demasiado tiempo asentadas. Un instrumento fundamental para la detección lo constituyen las fichas de detección de acoso, cuestionarios, escalas, etc. Destacamos el test Bull-S (Cerezo, 2004) y el cuestionario sobre abusos entre compañeros (Fernández, 2004). Ambos facilitan el análisis de las relaciones socioafectivas del grupo y ayudan al profesorado en la elaboración de medidas de prevención e intervención. Utilizados como instrumentos de medida permiten conocer en términos operativos el grado de acoso y realizar, con mayor criterio, la evaluación y seguimiento de la situación en la que se interviene.

b.2) Reglas de clase contra el acoso

Disponer de unas normas sencillas contra el acoso entre iguales es importante para crear buen clima en el aula y en el centro. Se trata de crear unas normas específicas de acoso que complementen las normas de conducta general.

Proponemos tres sencillas normas, a modo de ejemplo, que pueden ampliarse todo lo que se desee:

1. *El acoso no es forma de tratar a mis compañeros.* Previamente habrá que explicar en qué consiste el acoso y sus manifestaciones.
2. *Si vemos que un compañero acosa a otro, ayudaremos a la víctima.*
3. *Si algún compañero se queda solo, le invitaremos a participar en nuestros juegos y tareas.*

Las normas que se acuerden deben hacer referencia tanto al acoso directo como al indirecto (exclusión del grupo). Para empezar a trabajar pueden ponerse ejemplos de acoso conocidos o basarse en los derechos y deberes de los alumnos que se alteran de forma grave por los agresores. Son recomendables las dramatizaciones sencillas sobre el tema, que nos permiten explorar: experiencias personales del acoso, su motivación, consecuencias, el efecto que tiene en la familia, el propio agresor, formas de parar la conducta agresiva. Permite a los alumnos tomar mayor conciencia social, desarrollar habilidades como la empatía y la exploración de sentimientos y emociones.

Al trabajar las normas, agresor, víctima y espectador pueden reconocerse y saber qué papel tiene cada uno. El agresor toma conciencia del daño que provoca; la víctima, comprender que no tiene la culpa de lo que le pasa; y los espectadores, saben que también son responsables si no hacen nada y muchos creen que si cuentan lo que saben son unos chivatos. Las normas contra el acoso van a mejorar las actitudes de todos los implicados.

Elogios y sanciones. Dos formas de influir positivamente en la conducta de los alumnos son el elogio y la atención cariñosa. Se pueden aplicar de forma individual, al grupo o el aula, siempre que se cumplan las normas acordadas. Cuando los elogios no son suficientes y se necesita que los agresores cambien de actitud, los mejores resultados se consiguen aplicando la combinación de elogios y sanciones. Estas últimas deberán ser coherentes con las alteraciones de las normas cometidas.

Avanzar algo más en este tema nos llevaría a debatir en clase las sanciones que deberían aplicarse a los alumnos que incumplan las normas acordadas.

b.3) Sesiones de trabajo en el aula sobre el acoso

Después de establecidas las normas para prevenir al acoso entre iguales, se puede continuar profundizando en el tema. Proponemos algunas técnicas de trabajo para el aula:

Trabajo en grupo

El trabajo en grupo estimula la comunicación y la participación. La mayoría de alumnos que aprenden en grupo mejoran su aprendizaje, se aceptan, se muestran más colaboradores y desarrollan menos prejuicios hacia los demás.

Debates

Se podrían plantear cuestiones de este tipo:

- ¿Qué podríamos hacer para que la convivencia en el centro sea agradable?
- ¿Cómo podemos evitar las conductas agresivas? En el patio, en la clase, en los pasillos y aseos, en el comedor y fuera del centro.
- ¿Cómo podemos hacer que las víctimas rompan su silencio y cuenten a alguien lo que les pasa?
- ¿Qué deberían hacer los profesores y demás adultos cuando un compañero está siendo agredido? Con el agresor con la víctima.
- ¿Qué pueden hacer los compañeros?
- ¿Qué puedes hacer tú?

Resolución de conflictos

Se pretende que los alumnos aprendan a definir los conflictos, indagando en sus implicaciones personales y sociales. Estas actividades sirven para la reflexión y son una de las formas más adecuadas de actuar para lograr un clima afectivo positivo.

Actividades de discusión a través de textos

Analizar la situación de acoso a través de textos. Se pueden plantear aspectos relacionados con las actitudes y valores de nuestra sociedad que favorezcan el intercambio de ideas y el debate.

Utilizar documentos audiovisuales

Son muy eficaces para desarrollar la igualdad y prevenir la violencia, como complemento junto a otros instrumentos. Sus ventajas son: favorecer que valoren en profundidad la información, son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase, llegan a alumnos que tienen dificultades para atender a otros tipos de información y logran un mayor impacto emocional, activando la empatía.

Las tareas en las que los alumnos y las alumnas hacen de expertos

Se les pide a los alumnos que ejerzan de adultos, como expertos de diversas áreas (política, sociología...) para la elaboración de la Declaración de los Derechos Humanos sobre diversos temas. Esta actividad los pone en el papel de defender la igualdad.

Angulo (2003:252-255) propone dos actividades de tutoría para la sensibilización y la intervención ante el acoso entre iguales enfocadas a 5º y 6º de Primaria y adaptables a ESO.

b.4) Evaluar los diferentes estilos educativos del profesorado⁴

Analizar la forma de impartir las clases y la influencia que pueda ejercer en los alumnos.

⁴ Este apartado se abordará con mayor profundidad en el Módulo de Relación profesor-alumno de la Guía *Cuento Contigo*.

b.5) Actividades lúdicas que faciliten la integración de todos los alumnos

Fomentar un sentimiento de solidaridad permite contrarrestar el efecto de los agresores, sobre todo si se incide en la integración de los alumnos aislados. Una buena manera de desarrollar la solidaridad es a través de actividades de diversión para el grupo: fiestas, comidas, salidas al campo. También es importante que los padres participen en estas actividades.

c) Familia. Medidas de Prevención y sensibilización

c.1) Encuentros entre profesores y familias

Cuando se analiza el fenómeno del acoso entre iguales hay que considerar el problema desde el centro educativo y desde la familia. En los encuentros entre profesores y familias se dará a conocer el Plan de Convivencia y el protocolo de actuación ante una situación de acoso, en los que se incluyen los diferentes cauces de comunicación y participación.

Las familias deben saber qué es el acoso entre iguales y tratar de explicar a sus hijos que las agresiones son inaceptables. En el anexo 15 se incluye material para que la familia pueda reconocer señales de una posible situación de acoso. Este material será difundido por el profesor (Ver **Anexo 15**).

Desde la familia interesa conocer cómo son las relaciones de sus hijos con sus compañeros. Intentar averiguar su grado de simpatía por las víctimas y animar a sus hijos y amigos para que se acerquen a los alumnos aislados. Tratar estos temas puede contribuir a que entiendan mejor la vida escolar de sus hijos y la importancia de cooperar con el centro educativo. Con estos encuentros los padres van a tener más conocimiento del tema y se favorecerá su implicación.

Es importante crear actitudes comunes tanto en el personal escolar como en las familias. Conseguir buenos resultados dependerá del grado de información y comunicación entre profesores y familias. Si todos reaccionamos de modo similar, los buenos resultados aumentarán considerablemente.

A través de estos contactos se tratará de precisar:

- Qué se entiende por acoso entre iguales.
- Señales de alerta que ayuden a la detección.
- Sugerencias y propuestas de participación de los padres.

Las medidas de prevención y sensibilización expuestas son algunas de las indicadas para frenar el acoso. Como en cualquier otro fenómeno, es de esperar que la mayor información y el trabajo llevado a cabo en el centro y en el aula, con la colaboración de las familias, reduzcan los casos de acoso. No obstante, cuando en un centro escolar se presente una sospecha de acoso, recomendamos seguir las pautas descritas a continuación.

3.3.2. Proceso de detección y comunicación de una situación de acoso

Cualquier miembro de la comunidad educativa, familia, alumno, profesor o personal del centro, que sospeche o tenga constancia de una situación de acoso entre iguales debe activar este protocolo de actuación, poniéndolo en conocimiento del tutor del alumno, profesor, orientador del centro o del equipo directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación.

El silencio que rodea las situaciones de acoso es provocado por el miedo a sufrir represalias al realizar su notificación. Por ello, es importante crear y potenciar cauces que faciliten la comunicación de este tipo de comportamientos:

- Buzón de sugerencias.
- Correo electrónico: notificación de acoso.
- Comisión de Convivencia.

El protocolo incluye los siguientes pasos:

a) Comunicación de la situación al director del centro

El primer nivel de actuación consiste en comunicar la situación observada al equipo directivo y al tutor, en el caso de que no se haya hecho todavía, según el apartado anterior. Para ello, se propone utilizar un **modelo de registro** como el que se muestra a continuación solicitando el inicio de actuación ante posible acoso entre iguales. La demanda de intervención será dirigida al director del centro.

SOLICITUD DE ACTUACIÓN ANTE POSIBLE ACOSO ENTRE IGUALES

Sr./Sra. Director/a del C.P./I.E.S. _____

Motivo de la demanda:

Situación observada:

Fecha y Firma:

b) Comunicación a la familia

El director valorará, según la situación, la conveniencia de informar a las familias de los implicados, puesto que en este primer momento se trata de una sospecha. Para evitar actitudes alarmistas creemos conveniente recabar más información que confirme o no el acoso.

c) Recogida de información

El jefe de estudios coordinará la recogida de información. Junto con el tutor o tutores implicados y el orientador del centro, completarán y contrastarán la información confidencial recibida.

c.1) Fuentes de información

Subrayamos la necesidad de contrastar la información de diversas fuentes, garantizando la confidencialidad:

- Tutores de los alumnos implicados.
- Profesores.
- Familias.
- Alumnos implicados: posible víctima, agresor o agresores y espectadores.
- Personal de administración y servicios.

c.2) Instrumentos

Hay varias tipologías de instrumentos para observar y contextualizar las relaciones entre los alumnos:

* Fichas de detección de acoso, cuestionarios y escalas

Cada centro puede utilizar las que considere oportunas. Destacamos los cuestionarios de detección de acoso utilizados de Cerezo, F. (2004) y Fernández (2004). En el **anexo 16** aportamos ambos.

* Observación sistemática

Permite seleccionar y registrar datos sobre el funcionamiento de los alumnos en el centro, las características de su interacción, los niveles de agresión existentes, las situaciones en las que se producen las agresiones, etc. En este momento conviene observar las zonas de riesgo.

Responsables: todos los miembros de la comunidad educativa implicados. El orientador, junto con los tutores, pueden coordinar el proceso de observación.

* Entrevistas individuales

Con los alumnos implicados (supuestos víctima, agresor o agresores y espectadores), sus tutores, padres y círculos de amistad. Permite conocer otros factores familiares y sociales que pueden condicionar el conflicto.

Responsables: el orientador y los tutores en relación con los alumnos. El Jefe de Estudios, orientador y tutor con las familias. Si existe en el centro, es importante pedir la colaboración del trabajador social. Si se trata de un centro del ámbito rural, se puede solicitar la colaboración de los Servicios Sociales municipales.

d) Análisis de la información recogida y valoración inicial de la situación

El intercambio y análisis de la información obtenida se podrán realizar por medio de reuniones de reflexión entre los responsables del centro. Es conveniente recoger en un informe escrito tanto las actuaciones como las valoraciones a las que den lugar. El director se incorpora al equipo de recogida de información para participar en el análisis y valoración.

Se proponen dos reuniones con los siguientes participantes:

- Reunión con tutores, orientador, profesores y jefe de estudios

Puesta en común y contraste de la información obtenida a través de la distintas fuentes. A partir de sus conclusiones elaborarán un pronóstico inicial de la situación, que será comunicado de forma inmediata al director del centro.

- Reunión con el director, jefe de estudios, tutores y orientador

En esta reunión se analizará la información recogida y se hará una valoración inicial de la situación, determinando si hay indicios suficientes para confirmar o no la existencia de acoso entre iguales, así como la gravedad de la situación. La definición de acoso entre iguales y las señales de alerta recogidas en este módulo pueden ayudar a determinar si nos encontramos frente a una situación de acoso.

Según la gravedad o complejidad del caso es conveniente que, con el fin de orientar y asesorar al centro, se solicite la asistencia a esta reunión de la Inspección Educativa.

e) Elaboración de un informe escrito

En este documento figurará el contenido de las actuaciones realizadas y la justificación de la confirmación o no de acoso. Se propone un modelo de informe en el **Anexo 17**. El responsable de la elaboración de este informe será el jefe de estudios del centro.

f) No se confirma acoso entre iguales

Si, una vez analizada toda la información obtenida, no se confirma la existencia de acoso entre iguales, puede ser el momento oportuno para revisar las medidas de prevención y sensibilización que, de forma ordinaria, deben llevarse a cabo en los centros educativos. Si ha habido comunicación previa a la familia de la sospecha de acoso, deberá comunicársele que no se confirma tal sospecha.

g) Confirmación de acoso

La confirmación de acoso conlleva la adopción de varias actuaciones de forma paralela. Por un lado valorar la necesidad de comunicar la situación a otras instituciones, y por otro, la puesta en marcha, de forma inmediata, de las medidas urgentes, entre las que deben contemplarse las medidas disciplinarias.

Una vez confirmada la situación de acoso, se informará a las familias, al Servicio de Inspección Educativa, al tutor, al equipo docente y otros profesores relacionados con los alumnos implicados (y que no estuvieran al corriente de la situación). Se tratará así de evitar sembrar alarma en el centro y ofrecer una información veraz.

h) Comunicación de la situación a otras instituciones

En el acoso pueden darse situaciones conflictivas que derivan hacia actitudes agresivas y violentas que trascienden la competencia educativa: actos vandálicos, agresiones físicas, peleas, hurtos o posesión de drogas son algunos ejemplos de ellas.

Aunque lo mejor es que el centro pueda resolver por sí mismo estas situaciones desde sus propios mecanismos y a través de medidas educativas, esto no siempre es posible. Cuando la situación trasciende de los recursos y competencias del sistema educativo, o cuando los órganos competentes del centro sienten que no pueden abordar el problema (declaraciones contradictorias, negación del problema por una de las partes, bloqueo de la situación), es necesario solicitar ayuda externa y ponerlo en conocimiento de los servicios competentes: Policía Nacional o Local, Guardia Civil, Fiscalía de Menores y Servicios Sociales.

Tanto la Policía Nacional como la Guardia Civil disponen de unidades especializadas en la intervención con menores (GRUME y EMUME respectivamente).

Éstas pueden intervenir cuando es necesario detener una agresión de manera inmediata, para identificar el hecho, tomar declaración a los implicados e iniciar el proceso de investigación. Siempre que hay un menor implicado la policía remite a la Fiscalía de Menores la información recogida.

La Fiscalía de Menores será la responsable de dirigir la investigación para conocer mejor las circunstancias del suceso, y tomar la decisión acerca de la necesidad de apertura o no de expediente y de la judicialización del mismo.

El Juzgado de Menores interviene a petición del Ministerio Fiscal, a fin de garantizar los derechos constitucionales y dictar sentencia sobre la propuesta que el Fiscal le presenta. El marco jurídico en el que basan sus actuaciones es el de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor. Ésta delimita las situaciones en las que la conducta de un menor puede ser tipificada como delito o falta y las consecuencias que de ésta pueden derivarse.

Hay que tener en cuenta que el espíritu de esta ley es sancionador-educativo y que la aplicación de sus medidas siempre buscará subsanar las dificultades psicológicas, educativas y sociales que los menores implicados en un hecho de este tipo puedan tener. No comunicar la situación puede llevar a mantener una situación de riesgo.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que una conducta violenta continuada de un adolescente puede ser consecuencia de otra violencia ejercida sobre él, en el contexto familiar u otros, pudiendo alertarnos de un posible maltrato intrafamiliar. En este caso adquiere gran importancia la labor de asesoramiento que prestan los Servicios Sociales Comunitarios, presentes en todos los barrios y localidades. Es recomendable tomar contacto con ellos, puesto que podrán orientar sobre los pasos que hay que llevar a cabo.

i) Aplicación de medidas disciplinarias

Cuando la situación se resuelve en el centro educativo, la respuesta se regula a través del **Reglamento de Régimen Interno**⁵. Si entre las medidas que se van a adoptar figura la apertura de expediente disciplinario hay que seguir los pasos que para el mismo se establecen en el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos. El Equipo Directivo es el responsable de la custodia de los Informes.

Tanto si la situación de especial gravedad se resuelve dentro o fuera del centro, los agentes implicados que deben conocer la situación son: consejo escolar, instructor de expediente, inspección educativa, familias y alumnos implicados.

⁵ Regulado a través del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.

3.3.3. Medidas urgentes ante una situación de acoso

Medidas urgentes	
Víctima	Apoyo y protección. Entrevista.
Agresor	Entrevista.
Centro educativo	Vigilar las zonas comunes.
Aula	Informar y pedir apoyo a los compañeros.
Familias	Información de las actuaciones. Entrevista y apoyo a los padres.

a) Víctima. Medidas Urgentes

a.1) Apoyo y protección a la víctima

La actuación más urgente que se lleva a cabo cuando se detecta una situación de acoso entre iguales es garantizar la protección de la víctima. Habrá que activar los medios para que no se produzcan nuevas agresiones y vigilar de cerca los acercamientos del agresor hacia ella. Si se teme con certeza que su integridad física pueda estar amenazada y que la agresión pueda ocurrir fuera del centro, es conveniente poner sobre aviso a las familias y a los agentes de seguridad del barrio.

a.2) Entrevista a la víctima

La víctima es un alumno atemorizado que seguramente ha recibido amenazas de más agresiones si cuenta lo que le ocurre, por lo que cualquier intervención debe

realizarse con la mayor discreción para no exponerle a mayores riesgos. Si no se siente protegido, es fácil que no cuente todo lo que le pasa. Hay que tranquilizarle y buscar un lugar discreto para hablar.

La primera medida es mantener una entrevista para saber el alcance del acoso y el daño que le ha podido ocasionar. El entrevistador debería ser la persona que le merezca mayor confianza.

La entrevista nos permitirá conocer los hechos, los sentimientos que le producen y las posibles repercusiones. Sirve también para proponerle actividades para afrontar conflictos, defender sus derechos, y ver su disponibilidad hacia ellas. A lo largo de la entrevista hay que tener mucho cuidado de no provocarle sentimientos de incapacidad ni culpabilidad.

Antes de empezar el plan de intervención es conveniente que padres y profesores cuenten con el consentimiento de la víctima.

b) Agresor. Medidas Urgentes

b.1) Entrevista al agresor

Cuando el acoso se confirma hay que hablar inmediatamente con el agresor o agresores. Si son varios, es aconsejable entrevistarles por separado, sin que medie tiempo y evitando la comunicación entre ellos.

El primer objetivo es que dejen de intimidar. Desde el centro educativo el mensaje será claro: *tolerancia cero a la violencia y al acoso*. Dejarle claro que está incumpliendo el reglamento del centro de forma grave y que su comportamiento es motivo de sanción o de denuncia. Al alumno y a su familia se les informará en todo momento de las actuaciones realizadas (si el hecho ha sido motivo de denuncia a la fiscalía u otras instituciones). El agresor normalmente negará los hechos, les quitará importancia y presentará a la víctima como provocadora de la situación.

La entrevista analizará las repercusiones en la víctima y las posibles causas que provocan el comportamiento del agresor: falta de habilidades sociales, entorno autoritario, etc. Se ofrecerá la ayuda necesaria para mejorar su comportamiento a través del compromiso de cambio, intentando evitar los métodos coercitivos. Al proponerle las actuaciones para la intervención, suele dar buen resultado preguntarle qué medidas propone él mismo. Si hay varios agresores, después de hablar con cada uno de ellos, es conveniente reunirlos en grupo para comunicarles que no se tolerará ninguna agresión más y que se aplicarán sanciones oportunas. Para el profesorado será más fácil llegar a acuerdos con los agresores si previamente se han puesto en práctica en el aula normas para favorecer la convivencia y para prevenir el acoso.

El plan de intervención puede incluir el compromiso de cambio a través de un contrato por el cual el agresor o agresores se comprometerán a participar en actividades y estrategias para mejorar sus habilidades. En **anexo 18** incluimos una ficha de modelo de contrato.

CONTRATO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- El fin es encontrar soluciones a un conflicto o a un problema de orden actitudinal como agresividad, nerviosismo, robo...
- La negociación del contrato comienza con un análisis inicial (autoevaluación, entrevista actual...) y continúa con la definición del problema. Se realiza un inventario de las opciones posibles, se elige una o varias de ellas, se elabora un programa de realización y finalmente se organizan sesiones de evaluación.

c) Centro educativo. Medidas Urgentes

c.1) Intensificar la vigilancia de zonas comunes

Desde la confirmación del acoso y durante todo el tiempo que dure la intervención hay que extremar la vigilancia de los lugares de riesgo. La presencia de adultos reduce las situaciones de abuso.

Zonas de riesgo:

- La entrada y salida del colegio.
- El comedor y la cafetería.
- El recreo y los pasillos en los cambios de clase.
- Los baños y vestuarios.
- El aula.
- En las salidas extraescolares.

d) Aula. Medidas Urgentes

d.1) Informar y pedir el apoyo de los compañeros

Una de las medidas preventivas contra el acoso es informar a los alumnos sobre su existencia. Describir el fenómeno e identificar a víctimas, agresores y espectadores. Con la información, la víctima, que no sabe que lo es, se reconoce, cuenta lo que le pasa. Los espectadores se implican más y el agresor es desenmascarado.

Si antes no se ha trabajado con los alumnos el tema del acoso entre iguales, es un buen momento para comenzar. En el **anexo 19** proponemos unos materiales de sensibilización para alumnos. El objetivo fundamental es identificar a los protagonistas –víctima, agresor y espectadores-, que todos los alumnos sepan qué es una víctima, qué es un agresor y qué es un espectador. La mayoría de los casos de acoso entre iguales tardan en detectarse porque no ocurren a la vista de los adultos y los alumnos espectadores no lo cuentan.

Si la víctima tiene uno o varios compañeros cercanos, el tutor, profesor u orientador pueden hablar con ellos para informarles y pedirles que le acompañen y muestren su apoyo. En los primeros momentos del incidente se necesita el mayor acompañamiento posible.

e) Familias. Medidas Urgentes

e.1) Información de las actuaciones. Entrevista y apoyo a los padres.

Tanto la familia de la víctima como la del agresor deben conocer la situación y estar informadas de todas las actuaciones que el centro educativo adopte. En este primer momento se intentará tranquilizarlos y decirles las medidas que va a tomar el centro para que la situación no vuelva a repetirse en sus instalaciones. Se pedirá su colaboración para el plan de intervención, resaltando la necesidad de que tanto la familia como el centro deben trabajar en la misma dirección. Si es necesario, se buscará apoyo externo (sanidad y servicios sociales).

3.3.4. Plan de Intervención ante el acoso

Una vez puestas en marcha las medidas urgentes y disciplinarias, si fuera preciso, el jefe de estudios, el orientador y los tutores de los alumnos implicados, diseñarán y consensuarán un plan de intervención. Resulta conveniente que sea, a su vez, consensuado con las familias y los alumnos, demandando su colaboración. Tomando como referentes la situación particular de acoso a la que nos enfrentamos y el tipo de recursos con los que cuenta el centro, seleccionaremos de las medidas de intervención, las que consideremos más efectivas.

La coordinación del plan de intervención corresponde al jefe de estudios, que será apoyado por el orientador, los tutores, y los profesores de los alumnos implicados. En el plan se incluirán las medidas de intervención con los alumnos afectados, sus familias y el centro, así como los objetivos, evaluación y seguimiento.

a) Objetivos del Plan de Intervención

El análisis y la valoración de la situación de acoso entre iguales, nos proporcionan la información necesaria que va a guiar el establecimiento de los objetivos del plan de intervención.

a.1) Objetivos generales del Plan:

- Activar los mecanismos necesarios para dar solución a la problemática concreta. La comunidad educativa manifiesta que ningún acto violento es aceptable ni tolerado.
- Determinar y coordinar las actuaciones que se van a realizar con todos los implicados.

a.2) Objetivos específicos del Plan:

- Impedir que continúe el acoso, habilitando sistemas de protección para las víctimas.
- Determinar las responsabilidades del alumnado, familias y personal del centro educativo en cada una de las acciones previstas en el plan de intervención.
- Organizar los recursos necesarios para poner en marcha las medidas de intervención.
- Temporalizar las medidas.
- Planificar la evaluación del plan de intervención, valorando de manera continua la idoneidad de las medidas puestas en marcha. Esta evaluación sistemática facilitará la propuesta de cambios que se deben realizar en la intervención ante acoso entre iguales.

b) Medidas de Intervención

Medidas de intervención	
Víctima	Trabajar la asertividad y la autoestima.
Agresor	Trabajar la empatía y las técnicas de modificación de conducta.
Víctima y agresor	Medidas conjuntas con la víctima y el agresor. Método PIKAS.
Centro	Vigilancia de las zonas comunes. Desarrollo de la mediación.
Aula	Ayuda entre iguales. Círculos de amigos o de calidad.
Familias	Apoyo y colaboración mientras dure la intervención.

b.1) Víctima. Medidas de Intervención

Trabajar la asertividad y la autoestima con la víctima

La **asertividad**, orientada a la intervención con las víctimas de acoso entre iguales, persigue los siguientes objetivos:

- Establecer una distancia afectiva y emocional respecto del acosador o grupo de acosadores.
- Defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados.

Trabajar la asertividad debería incluir al menos estos ejercicios:

- Ejercicios de autoafirmación en los que eviten definirse de manera negativa.
- Ejercicios para aprender a decir no.
- Entrenar técnicas para afrontar el abuso (role playing con situaciones de abuso).

En el capítulo 2 se desarrollan los principios teóricos de este concepto y en el **Anexo 4** se incluyen propuestas de trabajo.

La **autoestima** es otro de los aspectos que es importante trabajar con la víctima.

Los objetivos que se deben perseguir son los siguientes:

- Conseguir una valoración positiva de sí mismo.
- Eliminar la percepción de inferioridad respecto al agresor.
- Deshacer la sensación de culpa motivada por el proceso de victimización.

En el capítulo 2 se desarrollan los principios teóricos de este concepto y en el **Anexo 3** se incluyen propuestas de trabajo.

b.2) Agresor. Medidas de Intervención

Trabajar la empatía con el agresor

Objetivo:

- Restablecer la sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos y hacia los demás.

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y emociones del otro. Se desarrolla desde una edad muy temprana. La empatía se reduce y es más difícil su reeducación cuando en el entorno del menor hay conductas de desprecio o desapego. Si se ha vivido en ambientes violentos o poco afectivos, los chicos se *endurecen*, su sensibilidad hacia el otro se reduce.

Para desarrollar la empatía puede ser necesario la ayuda de personas externas al equipo educativo. En el programa de desarrollo de la empatía habrá que incluir a alumnos con problemas y a alumnos que no los tengan.

Trabajar la empatía debe incluir:

- Ejercicios que incluyan el reconocimiento de los otros como seres con sentimientos y emociones.
- Reconocer al otro como un semejante.
- Reconocer emociones y sentimientos comunes.
- Aprender a manifestar que todos necesitamos ser queridos.

Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta⁶

Técnicas basadas principalmente en el Condicionamiento Clásico

Técnicas de Relajación	<ul style="list-style-type: none"> - Relajación progresiva para niños. - Resulta adecuada en casos de ansiedad.
-------------------------------	---

Técnicas basadas principalmente en el Condicionamiento Operante

Economía de Fichas	Consecución o retirada de un privilegio (ficha) como consecuencia de realizar una conducta deseada o no deseada (ejemplo: agresión). Útil en niños.
---------------------------	---

Técnicas basadas principalmente en la Teoría del Aprendizaje Social

Entrenamiento en habilidades sociales	Una de las más utilizadas. Incluye el entrenamiento asertivo, la mejora de la competencia social y de la habilidad social: se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo.
--	---

Técnicas Cognitivas y de Autocontrol

Entrenamiento de Solución de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Resalta el contexto social e interpersonal. - Los problemas se definen como situaciones específicas de la vida que exigen respuestas para el funcionamiento adaptativo. - Las soluciones eficaces maximizan los beneficios y minimizan las consecuencias negativas.
Entrenamiento en Autoinstrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - Autoinstrucciones: lo que uno se dice a sí mismo; las cogniciones en forma de lenguaje, las verbalizaciones internas que acompañan a la actividad. - El cambio de las verbalizaciones internas da lugar al cambio del comportamiento.
Métodos de Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudan a vencer el dominio del ambiente externo y reemplazarlo por una planificación y un control interno. - Autorregistro. - Autoevaluación. - Autorrefuerzo.

⁶ Adaptación de Caballo, 1993.

b.3) Medidas conjuntas con la víctima y el agresor. Intervención

Las medidas conjuntas con la víctima y agresor persiguen un cambio de actitudes duradero que permita reestructurar el daño para ello es necesario que los alumnos implicados colaboren en buscar soluciones al problema de forma conjunta. Proponemos las estrategias de Fuensanta Cerezo (2004) basadas en tomar conciencia de los propios sentimientos y los del otro para que, entre ambos, surja el respeto y la comunicación.

La autora propone las siguientes:

- Estrategias de comprensión y expresión verbal.
- Estrategias de inversión de roles.
- Resolución de conflictos.
- Conducta de contrato.
- Estrategias de trabajo colaborativo.
- Estrategias para resaltar las características positivas del otro.

Método PIKAS

El método PIKAS es una medida de intervención directa sobre el acoso. La intervención directa debe aplicarse cuando la situación violenta entre alumnos es reiterada y va más allá de meros episodios ocasionales, cuando el fenómeno causa daño psicológico y afecta al desarrollo social de los implicados.

*Anatole Pikas es el investigador que más ha trabajado en los problemas de violencia entre iguales en el ámbito educativo (Ortega, 1998: 223). El método parte de la consideración de que víctima, agresor y espectador forman una unidad problemática, un círculo vicioso que hay que romper. El método PIKAS, también recibe el nombre de **responsabilidad compartida**, ya que pretende desorganizar la estructura de dominio y sumisión que se establece entre los protagonistas del acoso mediante la aplicación de tareas concretas para cada uno.⁷*

⁷ Ortega (1998) desarrolla este método. La publicación puede consultarse en www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf

b.4) Centro educativo. Medidas de Intervención

Intensificar la vigilancia de zonas comunes

Desarrollo de la mediación

La mediación es una técnica de resolución de conflictos. Adaptada para su uso en el medio escolar, esta técnica se basa en la creación de un clima de diálogo entre los alumnos implicados en un conflicto, quienes se comprometen en la búsqueda de vías de gestión del conflicto que resulten satisfactorias para todos. Este proceso de diálogo es facilitado por la figura del mediador.

El mediador facilita una comunicación constructiva, al favorecer los componentes del proceso negociador. Dichos elementos, según el **modelo de Harvard elaborado por Fisher y Ury (1980)**, son los siguientes:

- Centrar la negociación en los intereses (de todos los alumnos que intervienen en el conflicto) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todos los alumnos implicados en el conflicto.
- Separar a las personas del problema. Habitualmente, los problemas de comunicación originan un conflicto interpersonal entre los alumnos que obstaculiza la solución del conflicto. Para evitarlo hay que mediar en aspectos como la correcta expresión de los propios intereses, el esfuerzo por comprender los intereses del otro y la evitación de las críticas entre los compañeros.
- Generar alternativas para beneficio mutuo. Es necesario identificar los intereses compartidos, buscar cómo se complementan los distintos puntos de vista, valorar distintas alternativas y facilitar el consenso en la decisión final.
- Insistir en criterios objetivos: sustituir la actitud de enfrentamiento por otra cooperadora donde ambas partes busquen el beneficio mutuo; ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones compatibles con la otra parte; favorecer que cada alumno comprenda los intereses legítimos del otro y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

Las características principales de la mediación son: voluntariedad para participar en el proceso de solución del conflicto; participación activa de las partes implica-

das; flexibilidad, al adaptarse el procedimiento a las necesidades de los alumnos implicados; confidencialidad, compromiso de no revelar información de lo hablado durante las sesiones y duración limitada e imparcialidad del mediador.

El proceso de mediación se inicia con la selección y formación de las personas (alumnos y profesores) que van a actuar como mediadores. Lo más frecuente es que sea voluntario y su formación suele realizarse en cadena. La identidad del mediador suele variar en función de la identidad de las distintas partes del conflicto; por ejemplo: en los conflictos que se producen entre alumnos, el mediador suele ser otro alumno, generalmente de mayor edad, excepto cuando se trata de problemas muy graves, en los que el mediador suele ser un profesor. En los conflictos entre profesores y alumnos, suelen participar otros profesores y otros alumnos no implicados en el problema.

El proceso de mediación implica las siguientes fases, siguiendo la exposición de Díaz Aguado (2004) :

- Fase 1: presentación y aceptación del mediador.
- Fase 2: recogida de información sobre el conflicto y sobre las personas implicadas a través de conversaciones por separado con todas las partes afectadas.
- Fase 3: elaboración de un contrato (o texto de acuerdo) sobre las reglas y condiciones del proceso de mediación.
- Fase 4: reuniones conjuntas con todas las partes implicadas, con el objetivo de favorecer la escucha recíproca.
- Fase 5: elaboración, aprobación y seguimiento del acuerdo. Deberá especificar de forma realista qué hará cada parte, cuándo y cómo.

Dentro del capítulo Referencias Bibliográficas, en el apartado Para Saber Más, se citan diferentes estudios realizados en España en materia de Mediación Escolar, así como diferentes modelos de gestión de conflictos de convivencia de autores españoles.

b.5) Aula. Medidas de Intervención

Ayuda entre iguales

La ayuda entre iguales es eficaz para los chicos que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos. Pretende que los alumnos en situación de riesgo encuentren, en la conversación y el apoyo de otro compañero, los refuerzos necesarios para resolver sus problemas. También aporta ventajas para los compañeros que se convierten en consejeros. La actuación tiene que estar supervisada por un adulto. Los alumnos tutores de sus iguales deben estar tutorizados por adultos. Previamente, los ayudantes deben ser entrenados en: escucha activa, observación del lenguaje corporal, expresión no verbal y mediación en conflictos.

La ayuda entre iguales formará parte del proyecto educativo del centro, de sus valores y organización. Está indicada en centros que trabajan la prevención de la violencia, donde la ayuda entre iguales es una herramienta más.

Círculos de calidad

También llamado círculo de amigos. Son grupos de entre 5 y 12 personas que se reúnen semanalmente para identificar y debatir los problemas y tratar de encontrar soluciones. El objetivo de estos grupos es involucrar a alumnos en la búsqueda de soluciones al problema de acoso entre iguales. Una clase de 30 alumnos puede ser dividida en cinco grupos. La manera de asignar un alumno a un grupo puede ser por elección o por asignación. Una vez se han formado los grupos, se reunirán una vez a la semana en horario lectivo; la hora de tutoría podría ser un buen momento para ello.

Cómo se trabaja en círculos de calidad:

- Hay que buscar la mejor solución.
- Encontrar la técnica o la estrategia para que se produzca el cambio.
- Tomar decisiones por consenso y no avanzar hasta que no se haya logrado.
- Todas las ideas serán escuchadas.

- Nunca nadie menospreciará o ridiculizará la propuesta de otro.
- Sólo se permite la crítica constructiva.
- Se aceptará la mejor de las soluciones.
- El círculo negociará un conjunto mínimo de normas y convenciones con las que regirse.

En un círculo de calidad se aprende a:

- Trabajar de forma cooperativa.
- Expresar ideas, opiniones y propuestas con claridad.
- Escuchar a los demás hasta haber comprendido sus propuestas.
- Criticar de forma constructiva opiniones ajenas que no se comparten.
- Investigar sucesos, causas, efectos y factores de un problema.
- Analizar procesos y encontrar soluciones.
- Formular propuestas y justificarlas argumentalmente.
- Evaluar ventajas e inconvenientes de las propuestas.
- Practicar la toma de decisiones.
- Buscar y encontrar recursos nuevos y creativos.
- Entrenar la habilidad de convencer o persuadir.
- Defender argumentos de forma coherente.

Todo ello redunda en el desarrollo de las capacidades sociales, que son el resultado de trabajar juntos, asumir responsabilidades y actuar con autonomía frente a los problemas, y en el desarrollo del autoconcepto, la elevación del nivel de autoestima y el aprecio por los demás.

b.6) Familias. Medidas de Intervención

Apoyo y colaboración con los padres mientras dure la intervención

Si la situación no es muy grave y se percibe que se puede realizar una reunión conjunta con ambas familias, lo apropiado es convocar una reunión en la que participen los agresores, las víctimas y sus correspondientes familias. El objetivo es

analizar la situación y consensuar un plan de intervención para solucionar el problema. A veces incluso se pueden desarrollar relaciones positivas entre los padres de los agresores y de las víctimas. Si la situación es grave y las familias ya tenían unas relaciones hostiles previas, mejor reunirse por separado.

Mientras dure la intervención entre centro y familias será conveniente mantener reuniones periódicas y contacto telefónico para evaluar la intervención e intercambiar información.

¿Qué pueden hacer los padres de la víctima?

Si los padres saben o sospechan que su hijo es víctima deben ponerse en contacto con el profesor de su hijo lo antes posible. El objetivo será conseguir la colaboración con el centro para solucionar el problema.

La víctima **pasiva** suele presentar características como ansiedad, inseguridad, poca confianza en sí mismo, tiene pocos amigos... Es importante que los padres incidan en cada uno de estos aspectos, animándole a que desarrolle sus posibles cualidades y actitudes positivas. Por ejemplo, pueden animarle a realizar deportes en equipo para establecer nuevas amistades que no tengan ideas prefijadas sobre él. También le permitirá descargar su ansiedad y desarrollar su forma física.

Otra medida es estimularle a que se relacione con alumnos de su clase con los que comparta intereses. Tendrán que darle ideas concretas y detalladas, además de estímulo y apoyo, ya que debido a sus fracasos anteriores tenderá a abandonar a la menor contrariedad.

Hay que tener cuidado también en la forma de apoyar para no caer en la sobreprotección. Puede empeorar la situación de aislamiento que sólo se relacione con adultos y pierda el hábito de entablar contactos con gente de su edad. Se debe apoyar y reforzar cualquier contacto que establezca actividades ajenas a la familia.

La víctima **provocadora** necesita ayuda para mejorar sus habilidades sociales y para comprender las normas sociales informales de su grupo. Enseñándole con dis-

creación modelos de reacción que irriten menos a los de su entorno. Como estas víctimas también tienen autoestima baja e inseguridad, hay que adoptar las mismas estrategias que para las pasivas.

Su comportamiento suele presentar un temperamento impetuoso y le puede resultar problemático acatar las normas. Es importante que se pongan a su alcance técnicas de control emocional (relajación física y mental) y de asertividad. En ocasiones hay alumnos hiperactivos que pueden necesitar la ayuda adicional de un psicólogo o psiquiatra infantil.

¿Qué pueden hacer los padres del agresor?

Los padres deben dejar muy claro a su hijo que se toman las agresiones en serio y que en adelante no van a consentir ese tipo de conductas. Si el centro educativo y la familia tienen siempre una posición de rechazo ante las agresiones del alumno, las posibilidades de cambio aumentarán.

Es fundamental que se trabajen las normas de casa y lleguen a un acuerdo con su hijo. Éstas serán sencillas, estarán escritas y a la vista. También se debe reforzar positivamente su cumplimiento. Si no lo hicieran es conveniente que se derive algún tipo de sanción o consecuencia negativa.

Muchas veces la alteración de las normas se produce cuando no están presentes personas adultas, por lo tanto es importante que los padres conozcan las amistades de sus hijos. Una forma es pasar tiempo con ellos y sus amigos, compartiendo sus experiencias para comprender sus reacciones y su personalidad. Esto hará que el menor tenga más confianza en sus padres y que estos, a su vez, puedan influir sobre su comportamiento, aconsejándole hacia modelos más pacíficos y adecuados.

c) Evaluación y seguimiento del Plan: técnicas responsables y seguimiento de los alumnos implicados

Una evaluación continua y sistemática, llevada a cabo a lo largo de todo el Plan de Intervención, nos permite seguir la evolución de la situación de acoso a la que nos enfrentamos, fundamentando las decisiones necesarias para adecuar las medidas de intervención a la realidad en la que se produce el acoso.

El acoso entre iguales supone un proceso dinámico, en permanente cambio, que obliga a su evaluación y seguimiento continuo.

Los **objetivos** de la evaluación deben ser:

- Conocer la situación de partida: detección del acoso.
- Facilitar la formulación de las actuaciones que se deben realizar, de forma ajustada al contexto en el que se produce el acoso.
- Secuenciar y temporalizar las medidas de intervención, en relación con las necesidades detectadas:
 - medidas de prevención y sensibilización.
 - medidas urgentes: comunicación a otras instituciones y/o medidas disciplinarias, si proceden.
 - medidas de intervención.
- Detectar las dificultades que surgen en el Plan de Intervención puesto en marcha.
- Regular la aplicación del Plan, llevando a cabo las modificaciones necesarias, en base a los aspectos evaluados.
- Conocer y valorar el cumplimiento de los objetivos que guían el Plan de Intervención.
- Replantear el modelo de intervención, de acuerdo con la información recogida y con su valoración, y, consecuentemente, corregir los aspectos negativos.

c.1) Técnicas para la evaluación

a) Técnicas de recogida de información

La evaluación se basa en la recogida de información. El equipo que coordina la intervención ante el acoso debe determinar los procedimientos de evaluación que se utilizarán. En base al Plan de Intervención que desde esta Guía planteamos como modelo, destacamos los siguientes:

- Técnicas de observación: observación directa e indirecta de la conducta de los implicados, especialmente en las zonas de riesgo.
- Técnicas de encuesta y pruebas:
 - Las entrevistas son de gran valor para obtener información sobre la opinión, actitudes, motivaciones, logros y dificultades de los alumnos implicados y sus familias.
 - Es preciso organizar reuniones periódicas de coordinación de los profesionales implicados, con la frecuencia necesaria según el caso, para analizar y valorar la evolución de la situación de acoso.
 - Los cuestionarios específicos sobre acoso escolar, utilizados en diferentes momentos de la puesta en marcha del Plan de Intervención, nos permiten analizar los cambios que viven los alumnos implicados en la dinámica de acoso y ajustar nuestra intervención a sus necesidades.
 - Revisión de los indicadores de acoso.
- Técnicas de discusión grupal: entre otras, sesiones de tutoría, reuniones con las familias, reuniones con grupos de alumnos y sesiones de coordinación e intercambio de información entre los agentes educativos implicados. Las sesiones de intercambio de información periódicas permiten la revisión continua de los objetivos, actividades y recursos activados para enfrentarnos al acoso.

b) Técnicas de análisis de la información

El análisis y la interpretación de la información, requiere el uso de técnicas que ayuden a validar la información obtenida y ganar en objetividad. A continuación,

destacamos aquéllas cuya utilización resulta relevante al evaluar la intervención ante el acoso escolar.

- La Triangulación de las fuentes, que hace referencia a la recogida de información de diversa procedencia: profesores, tutor, orientador, equipo directivo, familias y alumnos. Permite contrastar los diferentes puntos de vista y captar más información relevante.
- La Triangulación temporal, que supone la evaluación en diferentes momentos y circunstancias.
- La Triangulación espacial o evaluación en diferentes lugares: zonas de riesgo, dentro del aula, fuera del centro, etc.
- La Triangulación de evaluadores, ya que todos los agentes educativos implicados en la situación de acoso participan en la evaluación.
- En ocasiones, utilizaremos la autoevaluación (los alumnos, principalmente) y la coevaluación (reuniones conjuntas con los alumnos implicados, por ejemplo).

c.2) Responsables de la evaluación del Plan

Todos los miembros educativos que han intervenido en las actuaciones realizadas participan en el proceso evaluador de la intervención ante el acoso y en el posterior seguimiento. El proceso de evaluación lo coordinará el equipo directivo con el asesoramiento del orientador, determinando los medios y temporalizando las actuaciones de evaluación.

c.3) Seguimiento de los alumnos implicados

Una vez superada la situación de acoso, el seguimiento de los alumnos implicados se realizará durante su permanencia en el centro, revisando su situación al menos en los cambios de curso. En el cambio de centro, si se considera oportuno, puede elaborarse un informe para el jefe de estudios.

4. MATERIALES DE TRABAJO Y ANEXOS

Relación de anexos

ANEXO 1: PLAN DE CONVIVENCIA

ANEXO 2: FICHA DE AUTOCONCEPTO

ANEXO 3: FICHAS DE AUTOESTIMA

ANEXO 4: FICHA DE ASERTIVIDAD

ANEXO 5: HABILIDADES SOCIALES

ANEXO 6: FICHAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

ANEXO 7: MEDIACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO

ANEXO 8: INTELIGENCIA EMOCIONAL

ANEXO 9: GESTIÓN DE NORMAS

ANEXO 10: TEST SOCIOMETRICO

ANEXO 11: EDUCACIÓN EN VALORES. EL DÍA DE LA PAZ

ANEXO 12: RELACIÓN FAMILIAS Y CENTRO

ANEXO 13: ESTILOS PARENTALES

ANEXO 14: RECURSOS DEL ENTORNO

ANEXO 15: ACOSO ENTRE IGUALES. MATERIALES DE SENSIBILIZACIÓN PARA LAS FAMILIAS

ANEXO 16: CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS Y TEST BULL-S DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES

ANEXO 17: MODELO DE INFORME DE ACOSO ENTRE IGUALES

ANEXO 18: FICHA DE CONTRATO

ANEXO 19: ACOSO ENTRE IGUALES. MATERIALES DE SENSIBILIZACIÓN PARA LOS ALUMNOS

ANEXO 1: Plan de convivencia

PLAN DE CONVIVENCIA EDUCACIÓN PRIMARIA

Documento **en elaboración** cedido por el Grupo de Trabajo del CPR Juan de Lanuza de Zaragoza “El Plan de Acción Tutorial para la Prevención e Intervención de la Dificultad de Convivencia”, constituido por: Jesús Ibáñez Bueno (EOEP 1 de Zaragoza) (coordinador), María Jesús Ara Porté (EOEP de Ejea de Los Caballeros), José María Crespo de Pedro (EOEP de Calatayud), Julia de Pablo Ezcurra (EOEP de Caspe), Jesús Prieto González (EOEP 1 de Zaragoza).

Este documento recoge una serie de sugerencias de trabajo que cada centro podrá adaptar a sus características y de esta forma desarrollar determinados aspectos sobre el reparto de responsabilidades y organización detallada del proceso.

Desarrollo del Plan de Convivencia

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL. INDICADORES.

1.1. Análisis del entorno

1.1.1. Recursos humanos

- Profesionales: Tutores, especialistas, orientador y otros.
- Familias: Nivel social, cultural y económico y expectativas.
- Alumnado: Características psicopedagógicas, Alumnos con N.E.E., de Compensatoria y refuerzo educativo.

1.1.2. Recursos materiales

- Recursos materiales: edificios, material didáctico y mobiliario.

1.2. Organización del centro

- Sistema de comunicación y participación: Consejo Escolar, CCP, Equipos de Ciclo y Nivel, Comisión de Convivencia y AMPA.
- Imagen del centro: interior y exterior.
- Proyectos y Programas.

1.3. El entorno sociocultural y socioeconómico de la zona

- El Entorno sociocultural: nivel de estudios, profesión...
- El Entorno socioeconómico.

1.4. Situación actual de la convivencia en el centro

- Clima de convivencia en la Comunidad Educativa del centro.
- Relación del profesorado
- Relación centro-familia

2. OBJETIVOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA.

2.1. Objetivos generales

- Conocer al alumnado en los aspectos más relevantes de su personalidad.
- Fomentar la participación e integración de los alumnos en el centro y en su grupo.
- Favorecer los procesos de madurez personal.
- Facilitar la relación familia-centro.

2.2. Objetivos específicos

- **Conocer al alumno/a.**
 - En relación con su participación e integración en el centro y en su grupo.
 - En su proceso de madurez personal:
 - Conocer aspectos importantes del auto-concepto, auto-estima y afectividad del alumno.
 - Conocer la capacidad de relación del alumno y de su grupo.
 - Conocer la capacidad del alumno para tomar decisiones y resolver problemas.
- **Fomentar la participación e integración del alumnado en el centro y con su grupo.**
 - Acogida de los alumnos en el grupo por parte del profesorado y de los alumnos y alumnas entre sí.
 - Conocimiento de los alumnos entre sí.
 - Conocimiento del contexto escolar.
 - Organización de los aspectos funcionales del grupo (normas de trabajo y convivencia).
 - Favorecer la cohesión del grupo e integración de todos sus miembros.
- **Favorecer los procesos de madurez personal.**
 - Enseñar a convivir.
 - Aprender a interactuar y relacionarse socialmente.
 - Aprender a comunicarse con los demás.
 - Aprender a establecer relaciones de amistad y cooperación.
 - Enseñar a ser persona.
 - Favorecer y desarrollar el auto-concepto.

- Favorecer y desarrollar la autoestima.
- Favorecer y desarrollar la afectividad.
- Potenciar en el alumnado estrategias de pensamiento encaminadas a la toma de decisiones y resolución de problemas.
 - Enseñar a aprender a tomar decisiones.
 - Enseñar a resolver problemas.

Facilitar la relación familia-centro.

- Informar sobre aspectos generales del centro y aula a las familias.
- Recoger información sobre la situación de cada alumno/a.
- Orientar sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal de sus hijos.
- Realizar actividades dirigidas a fomentar la integración y participación de las familias en la vida del centro.

3. CONTENIDOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA.

3.1. Bloques de contenidos

- El conocimiento del alumno en su grupo, en su madurez personal, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la relación familia-centro.
- La participación e integración del alumnado en el centro y en su grupo.
- Los procesos de madurez personal: enseñar a convivir, a ser persona, a tomar decisiones y a resolver problemas.
- La relación familia-centro: información, recogida, orientación y actuaciones.

3.1. Contenidos por ciclos

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

4.1. Actuaciones según contenidos

4.1.1. Con los alumnos

- Organizar **actividades de acogida** a principio de curso, sobre todo para los alumnos que llegan al centro por primera vez.
- Comentar a principio de curso con los alumnos el R.D. de derechos y deberes, informarles sobre el funcionamiento y espacios del centro.

- Aplicar la dinámica interna del grupo e intervenir para recomponer dicha dinámica en caso necesario mediante técnicas grupales, test sociométrico y observación sistemática para obtener información sobre el nivel de cohesión o desintegración del grupo, los posibles líderes, subgrupos, pandillas, alumnos aislados o rechazados, personalidades atípicas, etc.
- Recoger información sobre los antecedentes escolares y la situación personal familiar y social de cada alumno a través de informes de los años anteriores, informaciones de otros tutores y profesores, cuestionarios, entrevistas y observaciones, etc.
- Estimular y orientar al grupo de alumnos para que planteen sus necesidades, expectativas, problemas y dificultades y para que ellos mismos se organicen con objeto de proponer soluciones y posibles líneas de actuación.
- Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de alumnos en la vida del centro y en el entorno, elección de representantes, fiestas y excursiones, actividades culturales y extraescolares.
- Tener entrevistas individuales con los alumnos cuando éstos lo necesiten.
- Desarrollar programas o contenidos de los mismos según intereses o necesidades y por niveles:
- Habilidades sociales, participación, autoestima y solución de problemas.
- Educación para la paz y la igualdad.

4.1.2. Del equipo educativo y orientadores

- Consensuar con el equipo educativo un Plan de Convivencia para todo el curso tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación de los profesores y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor.
- Tratar con los demás profesores del equipo educativo. los problemas académicos, de disciplina y del grupo.
- Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflictos entre alumnos y profesores e informar debidamente a los padres.
- Recoger informaciones, opiniones y propuestas de cada uno de los profesores sobre cualquier tema que afecte al grupo o algún alumno en particular.

- Establecer reuniones con los demás tutores, sobre todo con los del mismo curso-ciclo, a la hora de marcar objetivos y revisarlos, preparar actividades y materiales y coordinar el uso de los medios y recursos disponibles.
- Analizar con los demás profesores los problemas de convivencia e integración y otros para buscar, si procede, los asesoramientos y apoyos necesarios.
- Proporcionar o solicitar del EOEP la información necesaria para analizar e intentar solucionar los problemas personales y sociales del alumno.
- Recabar y recibir del orientador el asesoramiento y formación sobre diversas técnicas psicopedagógicas y recursos necesarios para el desarrollo del Plan de Convivencia.

4.1.3. Del equipo directivo

- Estructurar con los tutores de nivel y jefatura de estudios la necesaria coordinación en las actividades sobre convivencia que afectan a su grupo de tutoría
- Sugerir al E.D. a través de la jefatura de estudios todo aquello que alumnos, profesores y padres consideren de interés para el grupo o para alguno de sus alumnos.
- Transmitir a los órganos de dirección las necesidades de su grupo de alumnos en cuanto a recursos tanto humanos como materiales.
- Canalizar a través de secretaría los documentos correspondientes a los alumnos y su archivo.

4.1.4. Comisión de convivencia

El Consejo Escolar del centro tiene entre sus funciones velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos. Para facilitar dicho cometido deberá constituirse en su seno una Comisión de convivencia, compuesta por profesores, padres y alumnos, elegidos por el sector correspondiente, y que será presidida por el director.

Las funciones principales de dicha comisión serán las de mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros docentes. Todo ello a los efectos de garantizar una aplicación correcta de la normativa vigente.

La Comisión de Convivencia, conjuntamente con los órganos de gobierno del centro, adoptarán las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro. Con este fin se potenciará la comunicación constante y directa con los padres o representantes legales de los alumnos.

El Consejo Escolar, a través de su Comisión de Convivencia, elaborará, siempre que lo estime oportuno y, en todo caso, una vez al año, un informe que formará parte de la memoria de final de curso sobre el funcionamiento del centro, en el que se evaluarán los resultados de la aplicación de las normas de convivencia, dando cuenta del ejercicio por los alumnos de sus derechos y deberes, analizando los problemas detectados en su aplicación efectiva y proponiendo la adopción de las medidas oportunas. Dicho informe será remitido a la Inspección de Educación, quien lo examinará y propondrá al centro o, en su caso, a las autoridades educativas las medidas que considere convenientes. Estas medidas se incorporarán al plan de trabajo de la Comisión de Convivencia para el próximo curso.

La Comisión de Convivencia, previo informe del director de las medidas correctoras adoptadas en cada caso, atenderá las posibles reclamaciones de los alumnos afectados.

- **Infraestructura y recursos:**

La Comisión de Convivencia dispondrá de los medios necesarios para desarrollar su labor y resolver cualquier conflicto que surja en el centro.

- **Periodicidad de reuniones:**

La Comisión de Convivencia se reunirá de forma ordinaria, al menos una vez al trimestre, y cada vez que sea necesario por temas disciplinarios y /o de organización de actividades.

- **Información de las decisiones:**

Las conclusiones que se deriven de cada reunión de la Comisión de Convivencia serán entregadas para su información a los tutores afectados y APA.

4.1.5. Con la familia

- Reunir a los padres al comienzo del curso para informales sobre el Plan de Convivencia entre otras cuestiones de la tutoría.

- Realizar un cuestionario a los padres y alumnos para conocer la situación educativa y social de la familia.
- Conseguir la colaboración de los padres en relación con el trabajo personal y de grupo.
- Tener entrevistas personales con los padres cuando ellos las soliciten o el tutor las considere necesarias, anticipándose a posibles situaciones de inadaptación escolar y problemas de convivencia.
- Informar a través del boletín de notas a los padres sobre la conducta del alumno e integración del alumnos en el centro.
- Ayudar a los padres a conocer mejor a sus hijos y a fomentar con ellos el diálogo familiar para intercambiar información y analizar la marcha del curso.

4.2. Recursos humanos y personal responsable

- Cada grupo de alumnos tiene asignado un profesor-tutor, que es el principal responsable de la coordinación de todos los profesores que atienden a su grupo de alumnos/as. Todos los profesores que intervienen en el proceso educativo de un alumno/a tienen la responsabilidad de compartir con el profesor tutor la tarea educativa y de poner en práctica de forma coordinada las actividades de acción tutorial.
- Profesores que intervienen en Plan de Convivencia:
 - Profesor tutor.
 - Profesorado que imparte diferentes áreas: educación física, inglés, música...
 - Profesor de apoyo al alumnado con a.c.n.e.e.: P.T., logopeda.
 - Jefe de Estudios: coordina y dirige la acción de los tutores/as.
- C.C.P. establece directrices para elaborar y revisión del Plan.
- La familia:
 - Es necesario que el tutor y equipo docente, si es posible, mantengan con los padres una relación fluida, positiva y educadora con el fin de trabajar todos en la consecución de los objetivos.
 - Ante una problemática familiar se necesita la intervención de otros profesionales externos a la escuela pero vinculados a la vida "local". A través de la Jefatura de Estudios se demandará la intervención del EOEP.

4.3. Aspectos organizativos

4.3.1. Horario

Con padres:

- Una hora semanal con cita previa del profesor. La entrevista puede demandarla el tutor o la familia. Coincide con la hora de tutoría.
- Se dejara constancia por escrito de dicha entrevista anotando los acuerdos tomados.

Con alumnos:

- Dos sesiones semanales de 30 minutos aproximados para realizar las actividades del Plan, dentro de las áreas de Lengua o Conocimiento del Medio.
- Siempre que se necesite mediar en la resolución de conflictos y teniendo en cuenta los objetivos, contenidos y actividad del Plan.

4.3.2. Temporalización de contenidos

- La planificación y ejecución de los contenidos será distribuida en el tiempo por cada equipo de ciclo.
- La programación del Plan será por trimestres. Los contenidos serán según ciclos. En el desarrollo de las actividades se tendrán en cuenta las características del grupo de alumnos.

4.3.3. Horario de coordinación del equipo de orientación: tutores, jefe de estudios y orientador

Al comienzo del curso escolar se establecerá en la CCP el calendario de reuniones que se van a celebrar a lo largo del curso, teniendo en cuenta el día o días semanales que el orientador atiende al centro. Las reuniones se realizarán mensualmente, y tendrán una duración de una hora.

4.4. Técnicas y estrategias recomendadas

4.4.1. Reuniones de nivel/ciclo: sesiones

- Realización de charlas informativas.
- Estudio de casos y documentos: guías, folletos y bibliografía seleccionadas.
- Utilizar técnicas y dinámica de grupo.
- Aplicación de cuestionarios.
- Realización de las actividades programadas.

4.4.2. Reuniones en la CCP: esquema de trabajo

- Se realizarán una vez al mes.
- Temas tratados (Análisis y evaluación de las sesiones anteriores).
- Desarrollo de la sesión.
- Ideas más importantes expresadas en el grupo.
- Acuerdos y compromisos adquiridos.
- Fecha de la próxima sesión.

4.4.3. Sesiones con los alumnos

- Realización de charlas informativas.
- Estudio de casos y documentos: guías, folletos y bibliografía seleccionadas.
- Utilizar técnicas de grupo.
- Aplicación de cuestionarios.
- Realización de las actividades programadas.

4.4.4. Entrevistas con los padres y alumnos

- Se realizará al menos una entrevista personal.
- Siempre que el profesor o los padres lo consideren conveniente y especialmente cuando haya problemas de convivencia.
- Cuando el alumno lo solicite.

Es necesario dejar constancia por escrito de la entrevista con los padres y alumnos. Esquema orientativo que se puede seguir en la entrevista:

1. Preparación.
2. Realización: A través de la entrevista se tratarán aspectos relacionados con la familia, especialmente el comportamiento afectivo-emocional y cívico-social del alumno, además de otros relacionados con la evolución del proceso de aprendizaje y rendimiento escolar.
3. El objetivo de la entrevista supone llegar a acuerdos o compromisos entre padres y profesores, o padres/profesores/alumnos.

4.5. Recursos materiales

4.5.1. Programas y bibliografía

4.5.2. Material organizativo

Cada tutor dispone de un archivador-caja donde se guarda: Un sobre para cada alumno/a y una lista de todos los alumnos que pertenecen a dicho nivel. Todos los cursos disponen de dos archivadores:

- para guardar un modelo de las actividades realizadas.
- otro para ir guardando los cuestionarios o pruebas que se van pasando a los alumnos. Este archivador se podrá llevar al aula y traerlo de nuevo a la sala de profesores.

4.5.3. Espacios

El espacio destinado para la recopilación de los materiales y recursos se encuentra en la Sala de Profesores, al cual tienen acceso todos los profesores del centro que lo deseen y pueden disponer de él.

Hay un panel, para el préstamo de estos libros, en el cual se anota:

- Título del libro.
- Autor.
- Profesor/a.
- Fecha de petición.
- Fecha de entrega.

5. EVALUACIÓN.

5.1. Criterios de evaluación

Se hará una valoración de:

- Programación de actividades.
- Motivación y participación de los alumnos en la realización de los programas.
- Dinámica de grupos de tutoría.
- Propuesta de mejora y compromisos por parte del equipo educativo.

5.2. Momentos de la evaluación

5.2.1. Evaluación inicial

- **Análisis y valoración del:**

- Contexto escolar y entorno social.
- Alumnado: agrupamientos, horario, recursos y adaptaciones curriculares.

- **Algunos indicadores para analizar y valorar este momento:**

- Estructura del Centro.
- Razones y proceso de solicitud.
- Recursos y ayudas recibidas.
- Utilización de los recursos.
- Coordinación e implicación del Plan en el centro.
- Tratamiento curricular y metodología empleada.
- Dificultades y satisfacción del Plan.
- Propuestas de mejora.

5.2.1. Evaluación continua

- Los tutores realizarán una evaluación de las sesiones en sus respectivas reuniones de nivel.
- Se hará un seguimiento en la CCP.
- El equipo educativo tendrá una reunión trimestral en la que valorará:
 - Aprendizaje
 - Actitud individual y grupal
 - Rendimiento y las medidas educativas que se tomarán para el siguiente trimestre.
 - El coordinador del ciclo transmitirá el resultado de la evaluación a su grupo de alumnos/as y se plantearán propuestas de mejora.

5.2.3. Evaluación final

El equipo educativo hará una valoración general del Plan de Convivencia aportando propuestas de mejora para el próximo curso.

5.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

- Cuestionarios a los padres y alumnos/as.
- Observación directa de los alumnos/as.
- Libros de actas de las reuniones de Jefatura de Estudios, tutores, orientador.
- Cuaderno del alumno sobre la convivencia.

ANEXO 2: Ficha de Autoconcepto

A continuación se propone un ejercicio para desarrollar un autoconcepto ajustado con alumnado de primaria.

Se pide a los alumnos que coloquen un aspa (X) en la casilla con la puntuación que piensan que más se adapta a su capacidad. Según la edad del alumnado, el profesor deberá explicar algunos términos, como puede ser el liderazgo. Al terminar el ejercicio los alumnos pueden unir las aspas con una línea continua para llegar a dibujar una gráfica.

Sería oportuno que comenten esta gráfica con sus compañeros y con sus padres, ya que después de hacerlo muchos de ellos cambiarán alguna de sus puntuaciones.

Autoconcepto											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aptitudes físicas											
- Estatura											
- Fortaleza											
- Rapidez											
Aptitudes intelectuales											
- Inteligencia general											
- Matemáticas											
- Lenguaje											
Aptitudes artísticas											
- Dibujo											
- Música											
- Danza											
Aptitud deportiva											
- Deportes individuales											
- Deportes equipo											
Personalidad											
- Alegría											
- Control del mal genio											
- Facilidad amigos											
- Liderazgo											

ANEXO 3: Fichas de Autoestima

Se proponen, a continuación, tres ejercicios. El primero, para los primeros cursos de Primaria; los siguientes, para toda la Educación Primaria y la E.S.O.

Autoestima I

El cubo de la autoestima

El cubo de la autoestima es un portapapiceros que los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria confeccionan. Consiste en hacer un recortable clásico que luego se pega y forma un cubilete para colocar en él lápices y bolígrafos.



Se entrega a los alumnos una cartulina en la que se les pide que escriban con su propia letra sus aptitudes, en una cara; sus rasgos de personalidad, en otra; su cara, en otra; y el colegio al que pertenecen, en la última.

Autoestima II

Estoy orgulloso...

Este ejercicio está pensado para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO. Se hace en forma de dinámica de grupos. Normalmente, cuesta mucho a los alumnos y alumnas reconocer en público las cosas que les salen bien, sus aptitudes, sus valores y los rasgos de personalidad de los que se sienten orgullosos.

Se disponen todos los alumnos en un círculo y sucesivamente uno tras otro van saliendo al centro del grupo y caminando despacio y erguidos con un sentimiento positivo y mientras miran a los ojos de los que permanecen sentados, repiten muchas veces: *Estoy orgulloso porque dibujo muy bien*, por ejemplo.

Cada alumno o alumna debe intentar no repetir por lo que es interesante que primero escriban en un papel cuatro o cinco diferentes.

Este ejercicio se puede hacer varios días. Uno de ellos, hablan de sus habilidades, como dibujar; otro, de sus rasgos físicos, como ser alto; otro de sus capacidades académicas, como las matemáticas; otro de sus rasgos de personalidad, como la simpatía.

Autoestima III

Este ejercicio está diseñado para llevarse a cabo en 3º y 4º de la ESO, durante tres a cinco sesiones según el número de alumnos.

1. El tutor introduce la primera actividad pero sin hablar todavía de la autoestima. Asegura la confidencialidad y el respeto para que los alumnos se sientan libres y sinceros. A continuación los alumnos rellenan la tabla. En cosas que me gustan y no me gustan el tutor ayuda sugiriendo temas: partes de su físico, carácter, valores, acciones cometidas, etc. En la parte de “mejorar” sugiere que los alumnos busquen posibles soluciones para mejorar lo que les disgusta de ellos o bien otros aspectos que les gustaría mejorar.
2. Una vez rellena la ficha, el tutor dirige una puesta en común respetuosa y manteniendo el derecho a la confidencialidad del alumno que lo desee. Apoya la dinámica con una breve exposición teórica del significado de la autoestima.
3. En otra sesión, se escriben en la pizarra adjetivos calificativos positivos. Es recomendable que los sugieran los alumnos de la clase. El tutor ayuda con adjetivos de la tabla que hay en la página siguiente.
4. Por orden de lista se le va diciendo a cada alumno individualmente, adjetivos de los que se han escrito o nuevos, tratando de personalizar al máximo. Los alumnos deben levantar la mano cuando tienen elegido el adjetivo que le quieren decir y el tutor da paso ordenadamente a que los vayan diciendo, para que el alumno al que se los dicen pueda escuchar todos perfectamente.
5. Opcionalmente, si se dispone de más tiempo, se puede completar la actividad profundizando: preguntando a cada alumno si está de acuerdo en lo escuchado y qué le parece; realizando una redacción en la que describen cómo se han sentido; recapitulando lo tratado y repasando el concepto de autoestima.

Cosas que me gustan de mí	Cosas que no me gustan de mí
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
Qué puedo hacer para mejorar	
-	
-	
-	
-	

TABLA DE VALORES Y ADJETIVOS POSITIVOS

Buen amigo	Sensible	Colaborador
Solidario	Constante	Discreto
Pacífico	Bondadoso	Curioso
Alegre	Alegre	Valiente
Respetuoso	Agradece las cosas	Dialogante
Tenaz	Coopera	Pensativo
Comprensivo	Esforzado	Reflexivo
Leal	Sincero	Amable
Fuerte	Buen humor	Divertido
Sexy	Creativo	Responsable
Afectivo	Honrado	Fuerte
Trabajador	Afán por aprender	Atractivo
Tolerante	Amistoso	Justo
Independiente	Le gusta vestir bien	Deportista

ANEXO 4: Ficha de Asertividad

ASERTIVIDAD (Ed. Primaria)

Actividad: *Como los animales*

Con chicos pequeños puede llevarse a cabo un ejercicio de dramatización. Al comienzo del día se distribuyen los alumnos en grupos de tres y se les asigna uno de los tres roles: gato, león y perro. A lo largo del día en sus actividades escolares y de recreo cada uno debe actuar según el animal que le ha tocado. Al final del día, se les pide que escriban cómo se han sentido ellos y cómo se han sentido los demás. Por último, entre todos se comentan las impresiones. Otro día, quizá en otro trimestre, se hace el mismo ejercicio pero cambiando de animal.

Gato: pasivo.

El gato es un animal asustadizo y fácilmente huye cuando tiene miedo.

Los chicos que se parecen al gato:

- Tienen miedo de los demás.
- Dan siempre la razón a los otros.
- Obedecen siempre a las órdenes de otros compañeros.
- Tienen poca iniciativa.

León: agresivo.

El león es un animal que asusta y agrede a los demás.

Los chicos que se parecen al león:

- Asustan a los demás.
- Imponen su opinión a los otros.
- Mandan casi siempre y pocas veces obedecen a otros compañeros.
- No suelen tener iniciativas pero les gusta criticar las que tienen los demás.

Perro: asertivo.

El perro es un animal seguro y sociable.

Los chicos que se parecen al perro:

- No tienen miedo pero tampoco asustan a los demás.
- Mantienen su opinión pero están abiertos a las opiniones de los demás
- Mandan u obedecen según las situaciones.
- Tienen iniciativas y aceptan también las iniciativas de los demás.

ASERTIVIDAD (Ed. Secundaria)

Fuente:

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1996). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales-III*. Madrid: EOS. (Autorización expresa).

Este cuestionario pretende conocer el estilo de comunicación de los alumnos y alumnas:

- Pasivo
- Agresivo
- Asertivo

Se entrega el cuestionario de la página siguiente y se pide a los alumnos que señalen la repuesta con la que se sienten más identificados. Posteriormente se les pide que analicen individualmente sus respuestas con la tabla de resultados.

Trabajo en grupos: los alumnos se dividen en grupos de cuatro y discuten entre ellos las respuestas que han dado. Después se realiza una puesta en común con todo el grupo-clase. En ese momento se introduce el tema de los diferentes estilos de comunicación y la importancia de utilizar predominantemente el asertivo.

Para profundizar más en el tema, este cuestionario puede servir como inicio de un programa extenso de Asertividad o Habilidades Sociales. Para elegir algún programa se ofrecen en el apartado *Para saber más* diferentes manuales de trabajo.

Y... ¿CUÁL ES TU CONDUCTA?

En tus conversaciones con los amigos...

- Les cuento muy pocas cosas.
- Soy supercomunicativo.
- Impongo casi siempre mis puntos de vista.

Si alguien me critica, yo...

- Pienso que siempre tienen razón. Yo soy el que falla.
- Estudio bien la crítica, la aceptaré o la rechazaré, según.
- ¿Quién me critica a mí? ¡Que se atrevan!.

En las relaciones con los demás suelen existir problemas. Yo lo que hago es ...

- Bueno, no hago mucho, los demás lo solucionarán y si no me aguantan.
- Si que suelo aceptar ideas.
- Con una amenaza lo resuelvo rápidamente..

Yo pienso de mí que ...

- Fallo en algunas cosas, soy un desastre.
- Mis habilidades para relacionarme con los demás son de notable. Me veo muy bien.
- Me pongo un 10. Soy fenomenal, no fallo en nada. Me veo a mí mismo/a superior.

¿Cómo funciona tu coco?

- Tengo muchos pensamientos que me bajan la moral.
- Me defiendo bien.
- Yo no pienso.

En mi equipo o mi grupo, yo...

- Participo más bien poco.
- Creo que soy un buen elemento.
- Yo soy el equipo, sin mí no funcionaría.

¿Y con las personas del otro sexo? ¿Qué tal te va?

- Me da mucho corte. Soy bastante reservado/a para dirigirme a un/a chico/a.
- No lo hago mal.
- Eso a mí no me afecta. No tengo problema. Consigo lo que quiero.

Cuando hablas con los demás, ¿haces uso de gestos apropiados?

- A veces suelo mirar a los ojos de quien me habla.
- Sí.
- De todos los gestos, los adecuados y otros que yo me sé.

Un compañero/a va muy "tope guay" a la última, te encanta su "ropaje", entonces tú...

- Me callo, no digo nada.
- Le digo alguna cosilla agradable.
- Le digo que va horrible (aunque no sea verdad).

Cuando alguien viola mis derechos, yo...

- Me aguantan.
- Le expreso mis quejas directamente pero con educación.
- Pobre de quién se atreva.

Tabla de resultados

* Si tus respuestas son principalmente de la clase a), tu conducta se puede considerar no asertiva (pasiva). Debes espabilar y “manejarte” bien con los demás. Tú tienes tus derechos, eres muy valioso/a, tú eres muy importante. ¡MÉTETELO EN LA CABEZA Y PRACTICA HABILIDADES SOCIALES!.

* Si tus respuestas están en la clase b), ¡muy bien!. tú funcionas asertivamente, es decir, expresas directamente lo que sientes, necesitas, opinas ... No obstante perfecciona tus habilidades.

* Si la mayor parte de tus respuestas son del grupo c) tienes pocas habilidades sociales. No se trata de avasallar, imponer, aplastar, salirte siempre con la tuya. Reflexiona y piensa que los derechos de los demás también existen. Es el momento de comenzar a tener habilidades sociales.

ANEXO 5: Habilidades Sociales

Este cuestionario pretende conocer el nivel de competencia de los alumnos y alumnas en habilidades sociales. Se entrega el cuestionario de la página siguiente y se pide a los alumnos que en la columna de la derecha escriban el número que mejor describa su competencia según la graduación siguiente:

- No tengo esta habilidad o me cuesta ponerla en práctica = 1
- Muestro esta habilidad como las demás personas = 2
- Muestra esta habilidad más que las demás personas = 3

Al final se les pide que escriban algún comentario sobre las preguntas que acaban de contestar.

Otra manera de utilizar este cuestionario consiste en cumplimentarlo al comienzo del curso y después al inicio de cada trimestre y comparar sólo los puntos en los que se ha mejorado. Además, se puede pedir a los alumnos que se esfuercen en mejorar uno de los aspectos que contempla el cuestionario y que escriban en el apartado *Comentarios* ejemplos que indiquen esa mejora al término del trimestre.

Si se quiere profundizar más, se puede utilizar el cuestionario como inicio de un programa de Habilidades Sociales. Para ellos hay que analizar y reflexionar los resultados obtenidos por todo el grupo-clase, y extraer qué habilidades sociales no suponen dificultades y cuáles sí. Posteriormente se incidirá en aquéllas que suponen mayores dificultades o que un mayor número de alumnos las encuentran problemáticas. Es recomendable contar para este tipo de talleres con la colaboración de personas especializadas en el tema. Para elegir algún programa se ofrecen en el apartado de bibliografía diferentes posibilidades.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

No tengo esta habilidad o me cuesta ponerla en práctica = 1

Muestro esta habilidad como las demás personas = 2

Muestro esta habilidad más que las demás personas = 3

Mostrar agradecimiento "decir gracias".	
Pedir un favor adecuadamente.	
Disculparse.	
Comenzar conversaciones.	
Finalizar una conversación.	
Conocer a gente nueva.	
Escuchar durante una conversación.	
Incorporarse a una actividad ya en marcha junto a otros.	
Despedirse.	
Hacer preguntas apropiadas.	
Dar un cumplido.	
Aceptar un cumplido.	
Dar una queja.	
Aceptar una queja.	
Pedir un cambio de conducta.	
Pedir ayuda a compañeros apropiadamente.	
Pedir ayuda a adultos apropiadamente.	
Expresar las propias opiniones (incluso el desacuerdo).	
Expresar las propias emociones (alegría, tristeza, rabia, nerviosismo, malestar).	
Interpretar el lenguaje corporal (no verbal).	
Comprender el impacto que su conducta tiene en los demás.	
Mostrar la habilidad de entender la conducta de los demás.	
Trabajar en colaboración.	
Ofrecer ayuda a otros.	
Sugerir una actividad a otras personas.	
Jugar a juegos de forma adecuada.	
Dar críticas constructivas.	
Aceptar críticas justificadas.	
Rechazar críticas injustificadas.	
Pedir una cita.	

Comentarios: _____

ANEXO 6: Fichas de Resolución de Conflictos

PROCESO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1. Fase previa

1.1. Detectar. Analizar los indicios:

- Situaciones de poder.
- Falta de comunicación.
- Aislamiento.

1.2. Analizar:

- El hecho desencadenante.
- Los protagonistas: agresor/es; víctima/as; espectadores.
- El contexto.
- Las consecuencias.

En esta fase es muy importante utilizar las técnicas de la comunicación total: empatía, objetividad, escucha activa.

1.3. Definir:

- Breve descripción del conflicto.
- Apremiar el tipo de conflicto: ideas, intereses, objetos, posiciones de poder...

2. Fase de planeamiento

2.1. Asumir el conflicto: supone la voluntad de resolverlo.

- Los protagonistas.
- Los mediadores.

2.2. Estudio de las alternativas:

- Conciliación.
- Mediación.
- Arbitraje.

Conviene analizar en las diferentes alternativas aquella que aun no siendo la mejor sea la más viable de llevarse a cabo.

3. Fase de ejecución

- Ejecución de las acciones que resuelvan el conflicto.
- Valoración de las consecuencias de las acciones llevadas a cabo.
- Evaluación: conveniencia o no de modificar la alternativa elegida.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

Esta ficha puede ser de utilidad en la primera fase para el análisis y definición del conflicto.

Análisis del hecho del conflicto	
Definición del conflicto:	
Hechos	
Causas	
Contexto	
Consecuencias	
Protagonistas: Agresor	
Protagonistas: Víctima	
Protagonistas: Espectador	

TALLER DE RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DE CONFLICTOS

Para esta actividad se requiere la presencia de un experto que dinamice las sesiones que se desarrollan como un taller práctico de trabajo.

El proceso que se sugiere es el siguiente:

1. El dinamizador introduce el tema y considera su influencia en la vida cotidiana y los alumnos ponen ejemplos que conocen.
2. Se explican los modelos agresivo-pasivo-assertivo de comunicación.
3. Se comenta un ejemplo de conflicto real y el/los dinamizador/es realizan una dramatización de los tres estilos de comunicación utilizando dicho ejemplo. Siguen el siguiente proceso:
 - * Reconocer que existe un conflicto.
 - * Hablar ambas partes sobre el conflicto.
 - * Buscar soluciones al conflicto.
 - * Elegir una de ellas.
 - * Ponerla en práctica.
 - * Evaluar los resultados.
4. Los alumnos realizan por grupos de tres la dramatización, pero únicamente del assertivo.
5. Cada grupo realiza la dramatización ensayada ante el gran grupo, y tanto el monitor como el resto de alumnos evalúan a sus compañeros, realizando una crítica constructiva.
6. Evaluación final y propuestas de trabajo para el curso escolar.

ANEXO 7: Mediación entre profesor y alumno

El objetivo es lograr que los alumnos adquieran su responsabilidad en la solución del conflicto. El tutor debe evitar juzgar, culpar, tratar de solucionar el problema y dar consejos a los alumnos.

Resumimos los pasos que se deben seguir:

- 1. Parar y escuchar al alumno que nos cuenta el conflicto.**
 - Escuchar activamente.
 - Dejar un tiempo para que se calme.
- 2. Reunir a los implicados.**
 - Cada uno cuenta el problema desde su punto de vista.
 - El tutor les ayuda a comunicar cómo se sienten.
 - Cuando uno habla el otro escucha.
 - El tutor se asegura de que ambas partes han comprendido a la otra.
- 3. Recapitular y resumir.**
 - El tutor trata de esclarecer qué afecta a cada parte y lo verbaliza.
 - Extrae deseos o necesidades por ambas partes.
- 4. Se proponen soluciones.**
 - Ambos alumnos aportan diversas soluciones.
 - En principio se aceptan todas.
 - El tutor controla que no haya descalificaciones ni faltas de respeto.
- 5. Se elige una solución.**
 - Los alumnos eligen la solución/es que mejor les parece.
 - Debería incluir ganancia y satisfacción para ambas partes.
- 6. Puesta en práctica.**
 - El tutor concreta los pasos específicos: ¿Qué va a hacer cada uno? ¿Cuándo? ¿Dónde?
- 7. Evaluación de los resultados.**
 - El tutor realiza un seguimiento de la solución.
 - Reflexiona con los alumnos los resultados.
 - Si no da resultado se pone en práctica otra de las soluciones aportadas.

Durante el proceso, el tutor apoya a los alumnos y les anima a seguir adelante. Al finalizar los felicita por el esfuerzo realizado.

ANEXO 8: Inteligencia emocional

Fuente:

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999): *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS. (Autorización expresa).

Este cuestionario pretende conocer el nivel de competencia de los alumnos y alumnas en inteligencia emocional. Se entrega el cuestionario de la página siguiente y se pide a los alumnos que escriban un aspa en la columna de la derecha que mejor describa su competencia según la graduación siguiente:

- Nunca
- Algunas veces
- Siempre

Posteriormente se les pide que valoren su cuestionario según la tabla de puntuaciones y se realiza un debate en voz alta sobre los resultados obtenidos y las diferentes preguntas del cuestionario.

En ese momento se introduce el tema de las emociones y la necesidad de conocer y controlar aquellas que pueden causar daño (tristeza, ira, orgullo, miedo, ansiedad...) y de promover las positivas (alegría, felicidad, amor, altruismo).

Para profundizar más en el tema, este cuestionario puede servir como inicio de un programa extenso de Inteligencia Emocional, y nos puede ayudar a decidir sobre qué emociones incidir especialmente. Para elegir algún programa se ofrecen en el apartado de bibliografía diferentes posibilidades.

HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Me conozco a mí mismo, sé lo que pienso, lo que siento y lo que hago.			
Soy capaz de automotivarme para aprender, trabajar, conseguir algo...			
Cuando las cosas me van mal mi estado de ánimo aguanta bien hasta que las cosas vayan mejor.			
Llego a acuerdos razonables con otras personas cuando tenemos posturas enfrentadas.			
Sé qué cosas me ponen alegre y cuáles triste.			
Sé lo que es más importante en cada momento.			
Cuando hago las cosas bien me felicito a mí mismo.			
Cuando los demás me provocan intencionadamente soy capaz de no responder.			
Me fijo en el lado positivo de las cosas, soy optimista.			
Controlo mis pensamientos, pienso lo que de verdad me interesa.			
Hablo conmigo mismo y en voz baja.			
Cuando me piden que diga o haga algo que me parece inaceptable me niego a hacerlo.			
Cuando alguien me critica injustamente me defiendo adecuadamente con el diálogo.			
Cuando me critican por algo que es justo lo acepto porque tienen razón.			
Soy capaz de quitarme de la mente las preocupaciones que me obsesionan.			
Me doy cuenta de lo que dicen, piensan y sienten las personas más cercanas a mí.			
Valoro las cosas buenas que hago.			
Soy capaz de divertirme y pasármelo bien allí donde esté.			
Hay cosas que no me gusta hacer pero sé que hay que hacerlas y las hago.			

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Soy capaz de sonreír.			
Tengo confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer, pensar y sentir.			
Soy una persona activa y me gusta hacer cosas.			
Comprendo los sentimientos de los demás.			
Mantengo conversaciones con la gente.			
Tengo buen sentido del humor.			
Aprendo de los errores que cometo.			
En momentos de tensión y ansiedad soy capaz de relajarme y tranquilizarme para no “perder los nervios”.			
Soy una persona realista y con los “pies en el suelo”.			
Cuando alguien se muestra muy nervioso o exaltado le calmo y tranquilizo.			
Tengo las ideas muy claras sobre lo que quiero.			
Controlo bien mis miedos y temores.			
Si he de estar solo estoy, y no me agobio por eso.			
Formo parte de algún grupo o equipo de deporte o de ocio para compartir intereses o aficiones.			
Sé cuáles son mis defectos y cómo cambiarlos.			
Soy creativo, tengo ideas originales y las desarrollo.			
Sé qué pensamientos son capaces de hacerme sentir feliz, triste, enfadado, cariñoso, angustiado, altruista...			
Soy capaz de aguantar bien la frustración cuando no consigo lo que me propongo.			
Me comunico bien con la gente con la que me relaciono.			
Soy capaz de comprender el punto de vista de los demás.			
Identifico las emociones que expresa la gente de mi alrededor.			
Soy capaz de verme a mí mismo desde la perspectiva de los otros.			
Me responsabilizo de los actos que hago.			
Me adapto a las nuevas situaciones, aunque me cueste algún cambio en mi manera de sentir las cosas.			
Creo que soy una persona equilibrada emocionalmente.			
Tomo decisiones sin dudar ni titubear demasiado.			

PUNTUACIONES

NUNCA = 0 / ALGUNAS VECES = 1 / SIEMPRE = 2

<p>Entre 0 y 20 puntos: MUY BAJO</p>	<p>Con esta puntuación debes saber que todavía no conoces suficientemente qué emociones son las que vives, no valoras adecuadamente tus capacidades, que es seguro que las tienes. Son muchas las habilidades que no pones en práctica, y son necesarias para que te sientas más a gusto contigo mismo y las relaciones con la gente sean satisfactorias.</p>
<p>Entre 21 y 35 puntos: BAJO</p>	<p>Con esta puntuación tus habilidades emocionales son todavía escasas. Necesitas conocerte un poco mejor y valorar más lo que tú puedes ser capaz de hacer. Saber qué emociones experimentas, cómo las controlas, cómo las expresas y como las identificas en los demás es fundamental para que te puedas sentir bien y desarrollar toda tu personalidad de una manera eficaz.</p>
<p>Entre 36 y 45 puntos: MEDIO-BAJO</p>	<p>Casi lo conseguiste. Con esta puntuación te encuentras rayando lo deseable para tus habilidades emocionales. Ya conoces muchas cosas de lo que piensas, haces y sientes y, posiblemente, de cómo manejar tus emociones y comunicarte con eficacia con los demás. Pero no te conformes.</p>
<p>Entre 46 y 79 puntos: MEDIO-ALTO</p>	<p>No está nada mal la puntuación que has obtenido. Indica que sabes quién eres, cómo te emocionas, cómo manejas tus sentimientos y cómo descubres todo esto en los demás. Tus relaciones con la gente las llevas bajo control, empleando para ello tus habilidades para saber cómo te sientes tú, cómo debes expresarlo y también conociendo cómo se sienten los demás, y qué debes hacer para mantener relaciones satisfactorias con otras personas.</p>
<p>Entre 80 y 90 puntos: MUY ALTO</p>	<p>Eres un superhéroe de la emoción y su control. Se diría que eres número 1 en eso de la inteligencia emocional. Tus habilidades te permiten ser consciente de quién eres, qué objetivos pretendes, qué emociones vives, sabes valorarte como te mereces, manejas bien tus estados emocionales y, además, con más mérito todavía, eres capaz de comunicarte eficazmente con quienes te rodean, y también eres único para solucionar los conflictos interpersonales que cada día acontecen.</p>

ANEXO 9: Gestión de normas

Actividad 1. Hoy no existen las normas

Destinatarios: alumnos de Primaria (con ligeras modificaciones es aplicable para Secundaria).

Las normas cumplen una función social, regulan y organizan la conducta de los miembros de un grupo. El objetivo central de esta actividad es la toma de conciencia por los alumnos de la necesidad de ajustar la conducta propia a unas normas comunes dentro del centro educativo y del aula.

Ficha para los alumnos

1. Imagina la situación que se presenta a continuación y cómo te sentirías si la vivieras. ¿Qué ocurriría si esta situación se hiciera realidad? ¿Cómo sería tu colegio y tu aula si no existieran las normas?

“Hoy nada sucede como siempre. Los autocares escolares han ido llegando al centro a lo largo de toda la mañana. La sirena no nos ha avisado del inicio de las clases y nadie parece estar en su sitio. Los profesores inician y finalizan sus clases sin respetar los horarios y los alumnos entran y salen del aula, sin dar ninguna explicación ni pedir permiso. No ha habido recreo. Tampoco en el comedor han servido la comida. Cada uno actúa sin ningún orden ni control”.

2. Piensa y escribe las consecuencias que se derivarían de la situación presentada. ¿Qué te hubiera molestado más? ¿Qué consecuencias serían las más graves?

3. Elegid entre los compañeros dos normas que os parezcan indispensables para la vida en el centro y otras dos para vuestro aula.

4. La mitad de la clase elaborará, en pequeños grupos, murales con el título “Las normas permiten...” que recojan los beneficios de la existencia y cumplimiento de normas en el centro y en el aula. La otra mitad, murales con el título “Si no existieran las normas...” que recojan las consecuencias de la falta de normas.

Actividad 2. Nuestras normas de convivencia

Destinatarios: alumnos de Secundaria (con ligeras modificaciones es aplicable para Primaria).

Existen comportamientos que deterioran el clima de convivencia entre los compañeros y entre el profesorado y el alumnado. Con esta actividad, se pretende que el alumnado perciba las consecuencias negativas que se derivan del incumplimiento de las normas de convivencia.

Ficha para los alumnos

1. En primer lugar, presentamos una tabla que recoge normas que gestionan la convivencia del centro y del aula. Reflexiona personalmente sobre las consecuencias que se derivan del cumplimiento e incumplimiento de las mismas, anotándolas en la tabla.

2. En gran grupo, los alumnos llevarán a cabo la puesta en común de las consecuencias, positivas y negativas, que consideran más importantes.

3. El tutor dibujará una segunda tabla en la pizarra, con el título “Nuestras Normas de Convivencia”. Partiendo de la reflexión anterior, el grupo consensuará las normas de convivencia que tanto el profesor como los alumnos del grupo deben respetar. Es aconsejable que se redacten en un mural y queden a la vista de todos.

Tabla 1: NORMAS DE CONVIVENCIA

NORMA	SE CUMPLE: CONSECUENCIAS POSITIVAS	NO SE CUMPLE: CONSECUENCIAS NEGATIVAS
Asistencia continua y respeto a los horarios aprobados.		
Respeto a los compañeros y a los profesores.		
Estudiar con regularidad.		
Respeto y cuidado del mobiliario del centro y del aula.		
Observar las normas elementales de limpieza e higiene.		
Respeto al estudio de los compañeros.		
Seguir las orientaciones de los profesores.		
No discriminación por cualquier circunstancia personal o social.		
Participación activa en la vida del centro.		

Tabla 2: NUESTRAS NORMAS DE CONVIVENCIA

NORMAS PARA LOS ALUMNOS	NORMAS PARA LOS PROFESORES

ANEXO 10: TEST SOCIOMÉTRICO

El tutor entrega a cada alumno una copia de la ficha de la página siguiente.

Introduce la actividad (ver teoría capítulo 2) y da las siguientes indicaciones: responder sinceramente, sin pensar demasiado las respuestas ni dejarse influir por lo que puedan pensar otros compañeros.

Es muy importante asegurar la confidencialidad de todo lo escrito para que los alumnos se sientan más libres y sinceros.

Una vez rellenas las fichas, el tutor elabora seis nuevas fichas de conclusiones (una por cada pregunta). Reparte los nombres de todos los alumnos alrededor de una hoja. Cada elección se indicará con una flecha que sale del que elige al que es elegido. Se utiliza un color para cada elección según el orden (por ejemplo: el alumno elegido en primer lugar color azul, el alumno elegido en segundo lugar color rojo y el tercero en color verde).

El tutor reflexiona sobre los resultados: ¿me esperaba lo que ha salido? ¿qué no me esperaba? ¿qué explicación doy a que unos alumnos sean muy elegidos y otros muy rechazados? ¿qué indican las elecciones y rechazos mutuos? ¿aparecen divisiones que nos indiquen los subgrupos? ¿hay grupos excluyentes (se eligen entre varios y éstos no eligen a otros que sí les han elegido)? ¿qué habilidades de interacción posee el grupo y cuáles no? ¿hay agrupamientos que tengan relación con otros agrupamientos fuera del centro? ¿hay alumnos que pueden servir como ejemplo de mejora de las relaciones en el grupo-clase?

Según el número de elecciones y rechazos obtenemos información sobre los alumnos.

1. Marginado: No ha recibido elecciones pero él ha elegido.	4. Líder: Muchas elecciones cuando las preguntas son positivas.
2. Aislado: No recibe ni efectúa ninguna elección.	5. Integrado: Varias elecciones.
3. Rechazado: Recibe el mayor número de elecciones cuando las preguntas son negativas.	Formas típicas de elecciones: en pareja, en triángulo y en cadena.

Análisis de los resultados y conclusiones: el tutor obtiene una visión global de la estructura y grado de cohesión del grupo y determina cuáles son las cualidades que atraen más a los miembros del grupo y las que provocan rechazo (puede haber acoso, rechazo por motivos socioeconómicos, religiosos o de pertenencia cultural, etc.).

Pautas de actuación: favorecer las interacciones de los alumnos para lograr la cohesión de grupo (realizar dinámicas); fomentar la cooperación frente a la competitividad (trabajos en grupos), integrar a los alumnos rechazados y aislados (por ejemplo pidiendo colaboración a los líderes) y respetar los subgrupos formados en cursos anteriores evitando a su vez los rechazos.

FICHA DEL TEST SOCIOMETRICO

Nombre:**Curso:****Fecha:**

A) ¿Con qué compañero o compañera **preferirías** jugar en el patio del recreo?

1.
2. ¿Con quién más?
3. ¿Y con quién más?.....

B) ¿Al lado de qué compañero o compañera **te gustaría** estar sentado en clase?

1.
2. ¿Con quién más?
3. ¿Y con quién más?.....

C) ¿A qué compañero o compañera **elegirías** para realizar un trabajo de grupo?

1.
2. ¿Con quién más?.....
3. ¿Y con quién más?.....

D) ¿Con qué compañero o compañera **no preferirías** jugar en el patio del recreo?

1.
2. ¿Con quién más?.....
3. ¿Y con quién más?.....

E) ¿Al lado de qué compañero o compañera **no te gustaría** estar sentado en clase?

- 1.....
2. ¿Con quién más?.....
3. ¿Y con quién más?.....

F) ¿A qué compañero o compañera **no elegirías** para realizar un trabajo de grupo?

1.
2. ¿Con quién más?.....
3. ¿Y con quién más?.....

ANEXO 11: Educación en Valores.

El día de la Paz.

- **Creatividad.** Diversos trabajos en grupos, por ejemplo, un collage con lemas de grupo y de clase sobre la PAZ, pintura al aire libre, etc.
- **Lectura de documentos,** trabajo personal y puesta en común al grupo-clase. Por ejemplo, La PAZ en la Declaración de los Derechos Humanos, en la Constitución española, concepto actual de PAZ-Positiva.
- **Actividades intercentros.** Por ejemplo, Marcha por la paz.
- **Debate** sobre temas relacionados con la PAZ. Por ejemplo: ¿Sirve para algo la ONU? ¿Se pueden resolver los conflictos pacíficamente?
- **Página web de UNICEF.** Extraer actividades de educación para el aula relacionadas con la PAZ de su web, www.enredate.org.
- **Cine-forum.** Películas sobre la paz / pacifismo: *Gandhi, Ilusiones de un mentiroso, La vida es bella, La lista de Schindler, Ay Carmela, Salvad al soldado Ryan, La lengua de las mariposas,* etc.
- **Debates.** Utilizar los conflictos actuales: guerra contra Irak, conflicto Israel-Palestina; conflicto de Uganda, conflicto de Chechenia, situación de Afganistán, situación de Sudán, situación de Sri Lanka, situación en Los Balcanes.
- **Actividad grupal en clase** de *Resolución Constructiva del Conflicto*.
- **Aportaciones individuales.** Establecer conclusiones personales ¿Qué puedo hacer yo a mi nivel para promover la PAZ?
- **Celebrar Efemérides relacionadas con la paz.** Día escolar por la paz el 30 de enero, Día de los Derechos Humanos del Niño el 20 de noviembre, Día de las Naciones Unidas el 24 de octubre, Día de los Derechos Humanos el 10 de diciembre.
- Campañas de **colaboración y solidaridad** con organizaciones de ayuda al Tercer Mundo y defensa de los Derechos Humanos.

ANEXO 12: Relación familias y centro

Fuente:

Royo, F., Millán, T., Raventós, A., Escolano, M. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2005): *Cómo mejorar la relación entre el centro educativo y la familia*. Comunicación en el II Encuentro Nacional de Orientadores, Mérida, 2005.

CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN CENTRO-FAMILIAS		
	PAUTAS PARA EL CENTRO	APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS PAUTAS PARA EL CENTRO
1	Ofrecer (el centro) antes de pedir (a los padres).	Antes de pedir colaboración y ayuda a los padres, se les puede ofrecer: disponibilidad de las instalaciones, disponibilidad de materiales, disponibilidad de aulas, disponibilidad de ampliar el horario de cierre o apertura, disponibilidad de apoyo del profesorado o personal de administración y servicios, etc.
2	Fomentar la creación de Escuelas de Padres .	Planificar las Escuelas de Padres de diferente forma según se trate de Infantil, Primaria o Secundaria. En Infantil y Primaria serán más del tipo de temas concretos del desarrollo y pautas parentales, en Secundaria tienen más éxito los temas monográficos que surgen del interés de los padres del centro. Crear un triángulo formativo con diferentes profesionales: expertos, padres, profesores...
3	Ofrecer a los padres propuestas reales de colaboración.	Padres que colaboran en diversos ámbitos: actividades extraescolares, visitas culturales, visitas a sus centros de trabajo, ayuda en fiestas (Carnavales, Navidad, Fin de curso...), actividades en Educación Infantil...
4	Aprovechar más los recursos de los padres del centro.	Orientación vocacional (visitas a centros de trabajo o el padre acude al centro), talleres prácticos...
5	Proporcionar a los padres información sobre temas educativos que les afectan.	Preguntar a comienzo de curso qué temas les interesan. Estar atentos a temas de relevancia social que interesen en un determinado momento. Boleín Interno, Agenda Escolar que incluya el calendario anual de reuniones y sesiones de evaluación, etc.

CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN CENTRO-FAMILIAS (continuación)

	PAUTAS PARA EL CENTRO	APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS PAUTAS PARA EL CENTRO
6	Ofrecer recursos de interés para los padres: juguetes educativos, libros, páginas web...	Sobre todo en los casos de alumnos ACNEEs, donde se sienten más desamparados y desorientados. Ofrecer bibliografía específica para las diferentes dificultades de aprendizaje.
7	Informar de centros y asociaciones que colaboran en la vida diaria del niño.	Incluir en la página web o boletín del centro información sobre distintas asociaciones o centros con los que colabora el centro u otros a los que acudir en caso de necesidad (Centro de salud primaria, Casa de la Juventud, Biblioteca, CIPAJ, Asociaciones, Ludoteca, Centros Culturales...). En su caso, el centro escolar puede mediar entre la familia y el recurso necesitado para facilitar líneas comunes de actuación.
8	Sensibilizar a los padres sobre la importancia de la colaboración con los profesores en la educación de sus hijos.	En todas las reuniones grupales. También recordar a los padres que en algunos temas, el centro y sus diferentes profesionales ya tienen establecidas unas normas de funcionamiento (organización interna, pedagogía, disciplina). La base de la colaboración será la confianza y el respeto mutuo.
9	Ayudar a la creación y el trabajo de las AMPAs.	Apoyar con espacios, materiales, recursos, asesoramiento, colaboración, etc. Crear la figura del profesor-enlace entre claustro y AMPA. Facilitar actividades deportivas entre los padres de los alumnos por las tardes, poniendo a su disposición las instalaciones deportivas del centro.
10	Asegurar que los objetivos y acciones educativas de las AMPAs sean coherentes con los propuestos en el PEC.	Asegurarnos de que las actuaciones de las AMPAS vayan en concordancia con los objetivos marcados desde el propio centro adaptándose a la filosofía del PEC y, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, al plan de atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de Aragón.

CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN CENTRO-FAMILIAS (continuación)

	PAUTAS PARA EL CENTRO	APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS PAUTAS PARA EL CENTRO
11	Abrir los centros más horas según la disponibilidad y necesidades.	Proporcionar aulas y otros espacios del centro para que se puedan realizar, dentro o fuera del horario escolar, actividades extraescolares, reuniones del AMPA, conferencias, cursos, actividades lúdicas en periodos no lectivos, etc. Todo ello contando con los recursos materiales y humanos disponibles en el centro, así como teniendo en cuenta las necesidades del entorno.
12	Mejorar las actividades de la Acción Tutorial .	En el caso de las reuniones del tutor con los padres, tanto las grupales como las individuales, analizar en profundidad los pasos que hay que dar antes, durante y después de la reunión.
13	Transmitir a los padres los valores que se van a trabajar durante el curso, para promover que se lleve en casa una misma línea.	Informar a principio de curso a los padres cómo se piensa trabajar esos valores y cómo pueden colaborar los padres desde casa.
14	Solicitar a los padres que transmitan a los tutores la información que consideran necesaria sobre las características personales de sus hijos .	En la primera reunión grupal del curso o en la individual, pedir a los padres que informen sobre aspectos relacionados con sus hijos: sus dificultades, sus virtudes y sus centros de interés. Esto se puede hacer en entrevista (individual) o por escrito (grupal).
15	Pedir opinión a los padres sobre: temas a tratar en tutoría, horario, metodologías.	Recabar su opinión por escrito, por ejemplo, rellenando un pequeño cuestionario al comienzo de curso sobre sus intereses y opiniones.

CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN CENTRO-FAMILIAS (continuación)

	PAUTAS PARA EL CENTRO	APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS PAUTAS PARA EL CENTRO
16	Implicar a los padres en la reflexión de las actividades de tutoría .	Promover su participación de diversas maneras: añadiendo cuestiones para ellos en las actividades que se trabajan con sus hijos en la hora de tutoría, acudiendo a reuniones para padres que completen los temas tratados en tutoría, etc.
17	Hacer participes a los padres y madres de las tareas formativas .	Con la información a principio de curso programar charlas más acordes con las necesidades y deseos de las familias. Seleccionar al ponente más adecuado. Fomentar la apertura de los centros para estas actividades. Facilitar a los padres, en la medida de lo posible, el horario de reuniones con tutores, profesores, director, orientador.
18	Demostrar coherencia en las propuestas que se hacen a los padres.	No pedir a los padres que aporten soluciones si luego el centro no puede llevarlas a cabo.
19	Abrir nuevas vías de comunicación Padres-Centro.	Facilitar la comunicación mediante cuestionarios cerrados, cuestionarios abiertos, página Web del centro, correo electrónico del centro, buzón de sugerencias, entre otras posibilidades.
20	Prestigiar la labor educadora, tanto del profesorado como de la familia.	Desde las familias, valorar el trabajo realizado por los docentes en la labor educadora de sus hijos. Así mismo, los profesores deberán transmitir confianza en los padres.

ANEXO 13: Estilos Parentales

Dinámica de Estilos Parentales

1. El monitor introduce el tema de las diferentes interacciones que tienen los padres con los hijos y hace hincapié en cuatro aspectos principalmente:
 - Comunicación
 - Grado de control
 - Autonomía que se permite
 - Afecto
2. Se les entrega a los padres la tabla de la página siguiente con la columna de la izquierda vacía.
3. Se les pide que marquen individualmente en esa columna el tipo de estilo predominante de interacción que utilizan, según su opinión, con sus hijos.
4. Puesta en común al gran grupo.
5. Posteriormente se les introduce los cinco tipos: democrático, autoritario, permisivo, negligente y sobreprotector, y por grupos de cuatro personas, tratan de hacerlos coincidir en la columna vacía con el que les corresponde.
6. Puesta en común al gran grupo. Los padres comentan ejemplos concretos que conozcan relacionados con los diferentes tipos parentales o sus características. El monitor retoma las opiniones dadas y las completa explicando los cinco tipos de interacción. Promueve la utilización del tipo “democrático” como favorecedor de un buen desarrollo socioafectivo y una sana autoestima.
7. Evaluación final. Se extraen conclusiones. Si el monitor lo considera adecuado se acuerdan pautas de actuación evaluables en la escuela de padres.
8. Se agradece a los padres la presencia y se les anima a poner en práctica lo acordado.

CARACTERÍSTICAS DE INTERACCIÓN FAMILIAR

	CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES	CONSECUENCIAS HIJO A CORTO PLAZO	CONSECUENCIAS HIJO A LARGO PLAZO
AUTORITARIO	<p>Da muchas órdenes. No hay comunicación. Tendencia a gritar. Imposiciones, prohibiciones. Critican las acciones de los hijos. Se creen en posesión de la verdad. No muestran afecto.</p>	<p>Enfadados, lloros, discusiones. Paralización y tensión. Miedo. Cumplimiento de la orden. Ocultan información. En ausencia de los padres no cumplen órdenes. Dificultad para mostrar sentimientos.</p>	<p>Falta de iniciativa y apatía. Inseguridad y culpabilidad. Falta de responsabilidad. No razonan. Imitación de autoritarismo. Respuestas agresivas. Dependientes. Individualistas.</p>
PERMISIVO	<p>Afectuosos. Ausencia de normas. No hay puntos de referencia. No orientan, ni exigen responsabilidades.</p>	<p>Inseguridad. El niño hace lo que quiere. Se aburren.</p>	<p>Poco constantes. Dependientes. Se conducen por impulsos. Individualistas, caprichosos.</p>
DEMOCRÁTICO	<p>Dialogan. Comunicación de pensamientos. Hacen pactos. Piden cooperación. Dan alternativas. Razonan y explican. Dan autonomía.</p>	<p>Dialogan. Toman iniciativas propias. Son más persistentes en las tareas que inician. Comunican sentimientos, muestran oposiciones. Se valoran más.</p>	<p>Independientes, autónomos. Cooperan. Razonan. Hay comunicación. Toman iniciativas. Se esfuerzan en la actividad diaria.</p>
NEGLIGENTE	<p>No se preocupan por seguir una línea. Puede haber características de los otros estilos. Cambios constantes. Dejan de dar los cuidados básicos.</p>	<p>Confusión. Responderán de forma diferente ante distintas personas y ambientes. Respuestas inadecuadas.</p>	<p>Comportamiento inestable. Falta de criterios fijos. Inseguridad. Desorientación. Contradictorios.</p>
SUPERPROTECTOR	<p>Conceden todo a los hijos. Falta de dirección. Máxima dirección (organizan todos los momentos del niño). Se satisfacen todas las necesidades. No se permite la frustración.</p>	<p>Hijos débiles. Inmaduros. Inseguros.</p>	<p>Dificultad para defenderse por sí mismos. Angustia ante las dificultades. Egoístas. Les cuesta agradecer, ven como normal que los demás estén pendientes de ellos.</p>

ANEXO 14: Recursos del entorno

Para conocer la dirección y forma de contacto de los recursos que a continuación se describen, se puede consultar el Directorio de Recursos incluido en separata y distribuido junto a este módulo de Convivencia entre Iguales. En dicho Directorio se incluyen también las páginas Web públicas y los enlaces que permiten acceder a los recursos sociales de la Comunidad Autónoma.

Servicios Sociales

Servicios Sociales Comunitarios

Estos servicios tienen capacidad para intervenir sobre la problemática familiar y de la infancia. Ofrecen una atención directa e inmediata. Cuentan con programas de intervención con el chico, la familia y su entorno. Aplican, sobre los casos con los que intervienen, los recursos propios de la Institución, o bien derivan y orientan hacia los Servicios Especializados cuando se valora necesario.

Educación de calle

Es un Programa que nace en los Servicios Sociales Comunitarios. Se interviene con menores entre 6 y 16 años, que están en dificultad social o personal. En Zaragoza, los equipos de educación de calle, están ubicados en los locales de los centros cívicos y culturales de algunos barrios.

Para saber más sobre este recurso, se puede contactar con el centro de Servicios Sociales más próximo.

Servicio Especializado de Menores

El Servicio Especializado de Menores es la entidad pública que dispone de recursos materiales y técnicos para proteger al niño. Su finalidad es garantizar las necesidades básicas del menor.

Adopta medidas de protección adecuadas al beneficio e interés del niño, como la declaración de riesgo, la guarda o la tutela.

Su actuación con los menores se realiza desde distintos programas:

- Preservación Familiar.
- Separación Provisional y Reunificación Familiar.
- Separación Definitiva.
- Emancipación.

Se accede al Servicio Especializado a través de los Servicios Sociales Comunitarios o directamente, siempre que el caso sea urgente.

Tiempo libre y dinamización comunitaria

Centros de Tiempo Libre

Los centros de tiempo libre son servicios gestionados a nivel municipal, que ofrecen alternativas a la ocupación del tiempo libre para niños y jóvenes de 6 a 14 años.

Tienen como objetivos de su intervención el desarrollo en los chicos de valores como la participación, el respeto, el diálogo o la colaboración. También sirven de soporte a las intervenciones de educación de calle.

Casas de Juventud y Espacios Jóvenes

Las Casas de Juventud y Espacios Jóvenes son servicios públicos a los que cualquier joven de 14 a 26 años puede tener acceso. Constituyen un punto de encuentro en el barrio o localidad para los jóvenes, potenciando su participación a través de actividades de tiempo libre. Además, promueven la formación, información, comunicación y promoción cultural.

Asociaciones de Vecinos

Las Asociaciones de Vecinos constituyen uno de los pilares de la participación comunitaria. Son agentes dinamizadores del barrio o localidad, y canalizan las necesidades y demandas de los ciudadanos.

Para entrar en contacto con la asociación de vecinos del barrio o localidad en la que se encuentra un centro educativo, basta con solicitarlo en el Ayuntamiento o Junta Municipal de Distrito.

Centros Cívicos y Culturales

Los Centros Cívicos están ubicados en los distintos distritos de la ciudad y en algunos municipios de la Comunidad Autónoma, y facilitan encuentros e intercambios entre colectivos, asociaciones, grupos y ciudadanos. Suelen albergar diversos servicios municipales: biblioteca, ludoteca, centro de tiempo libre, casa de juventud, centro de convivencia de la tercera edad, centro municipal de servicios sociales, etc.

En el Ayuntamiento o Junta Municipal de Distrito se dispone de información acerca del Centro Cívico más cercano y de los servicios que cada uno ofrece.

Asociaciones Juveniles

Las asociaciones son una de las vías por las cuales se articula la sociedad civil, y se asegura la participación desde diferentes sectores de la ciudadanía. Uno de ellos es el de la juventud. Desde el mismo momento en que un grupo de jóvenes decide reunirse para realizar actividades bajo el denominador común de un mismo interés (deporte, actividades de tiempo libre, naturaleza, arte, vecindad, vivienda...) nace un movimiento asociativo.

Las principales diferencias entre las Asociaciones Juveniles y el resto de Asociaciones¹, son las relativas a la edad de los miembros de la Asociación, que para una Asociación Juvenil será *entre los 14 años cumplidos y los treinta sin cumplir*. Los jóvenes entre los 14 y los 18 años pueden ser miembros de los órganos direc-

¹ Según el Real Decreto 397/1988, de 22 de Abril, por el que se regula la inscripción registral de las asociaciones juveniles.

tivos, y además la Administración les reconoce la capacidad de actuar en representación de su Asociación, dentro del ordenamiento jurídico administrativo.

Proyectos de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E.)

Es una alternativa educativa para el ocio y el tiempo libre dirigida a los jóvenes escolarizados de Zaragoza, al tiempo que pretende potenciar sus hábitos de participación en las asociaciones de su entorno. También pretende ser una ayuda para dinamizar la comunidad escolar a través de la organización de actividades conjuntas entre profesorado, padres y alumnado, permitiendo rentabilizar los espacios y los equipamientos de los centros.

Se encuentran ubicados en algunos centros educativos. El responsable del proyecto es un animador sociocultural que, conjuntamente con los alumnos y el centro, realiza la programación de las actividades extraescolares.

Programa Salud, Joven

Se trata de un Programa concebido por FAPAR, y en el que participan el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, las Diputaciones Provinciales y los Ayuntamientos o Comarcas de cada zona.

El objetivo de este Programa es el de generar una sana ocupación del tiempo libre por parte de los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional, así como posibilitar la coordinación de los recursos educativos y juveniles de las distintas zonas, fomentando la apertura de los centros educativos al entorno más cercano.

Abarca una gran variedad de actividades, que son realizadas según los intereses de los alumnos: artísticas, deportivas, culturales y de comunicación. Para llevarlas a cabo, se cuenta con el trabajo de animadores socio-culturales que ayudan a su desarrollo.

En la actualidad, el programa Salud Joven se está desarrollando en municipios de las tres provincias.

Se puede encontrar más información sobre este Programa en la página Web de la FAPAR: www.fapar.org/salud_joven.htm

Salud

Centros de Salud de Atención Primaria

Desde la Unidad de Pediatría (hasta los 14 años) o desde la Unidad de Medicina de Familia, se pueden atender las necesidades físicas o psicológicas que afectan a la salud de los jóvenes.

El directorio de Centros de Salud de Atención Primaria de Huesca, Zaragoza y Teruel se puede encontrar en la página web del Gobierno de Aragón².

Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil

En las tres capitales de provincia existen Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil, dotadas de profesionales especializados en la atención psicológica a la infancia y la juventud. El acceso a este servicio se realiza a través del Centro de Salud correspondiente.

Centro Municipal de Promoción de la Salud para jóvenes

En Zaragoza existe el Centro Municipal de Promoción de la Salud, dirigido a la atención de jóvenes y mediadores de jóvenes (profesores, educadores, monitores, asociaciones). El acceso a este servicio se realiza siempre a demanda del usuario. No es necesaria la derivación desde otro ente. Entre los servicios que presta se encuentran:

- La atención individual, grupal o familiar de conflictos afectivos y relacionales.
- El asesoramiento en problemáticas familiares o conflictos personales.

Asesorías Psicológicas

Ofrecen a los jóvenes apoyo psicológico de forma gratuita, anónima y personalizada, en relación con los siguientes temas: ansiedad ante los exámenes, dificulta-

² www.aragon.es

des de comunicación, trastornos de la alimentación, adicciones, episodios de amor y desamor, etc. Realizan igualmente un trabajo de prevención a nivel grupal, incidiendo en el desarrollo de la autoestima, de la asertividad y de otras habilidades sociales.

Adicciones

En la Comunidad Autónoma existen recursos para atender a jóvenes con problemas de alcohol, tabaco u otras drogas. Existen Centros de Drogodependencias, de ámbito comarcal o municipal, y otros Centros y Programas de iniciativa social. En estos centros se atiende el tratamiento y la desintoxicación física con la finalidad de conseguir la reinserción definitiva. La vía de acceso a ellos es a través de la red sanitaria o de servicios sociales.

Sexualidad

Se trata de recursos que asesoran e informan a los jóvenes en cuanto a métodos anticonceptivos y salud sexual reproductiva y relacional.

Trastornos de la alimentación

Diferenciamos los recursos relacionados con los trastornos de la alimentación en dos grandes bloques.

Por una parte, los recursos sanitarios ubicados en Centros de Salud y Hospitales, a los que se accede a través del Centro de Salud de Atención Primaria correspondiente. Y por otra, los recursos de autoayuda y Asociaciones, que ofrecen información y asesoramiento gratuito. Organizan charlas, conferencias y actividades de difusión de los problemas alimentarios.

Jurídico-policiales

Fiscalía de Menores

Le corresponde la defensa de los derechos de los menores, la vigilancia de las actuaciones que deban realizarse en interés del menor y el cumplimiento de las

garantías del procedimiento contra el menor. El Fiscal de Menores dirige personalmente la investigación. Según las circunstancias tomará la decisión acerca de la necesidad de apertura o no de expediente y de la judicialización del mismo.

Juzgado de Menores

Interviene a petición del Ministerio Fiscal, a fin de garantizar los derechos constitucionales y de dictar sentencia sobre la propuesta que el Fiscal le presenta. Corresponde a los Jueces de Menores el ejercicio de las funciones que establezcan las leyes para con los menores que hubieren incurrido en conductas tipificadas por la ley como delito o falta y aquellas otras que, en relación con los menores de edad, les atribuyan las leyes.

Policía Nacional

Entre las funciones de este Cuerpo de Seguridad del Estado se encuentran: ayudar y proteger a los ciudadanos, velar por el cumplimiento de las leyes, mantener y restaurar el orden y la seguridad pública, guardar y proteger las instalaciones y edificios públicos, colaborar con los servicios de Protección Civil en casos de riesgo o calamidad pública, e investigar y perseguir los delitos relacionados con las drogas.

Dispone de una unidad especializada en la intervención con menores (el GRUME). Ésta puede intervenir cuando es necesario detener una agresión de manera inmediata, identificar el hecho y tomar declaración a los implicados y para iniciar el proceso de investigación. Siempre que hay un menor implicado, la policía remite a la Fiscalía de Menores la información recogida.

Guardia Civil

Forma parte de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y, por ello, la Constitución le fija la misión principal de proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los españoles y garantizar la seguridad ciudadana.

Al igual que la Policía Nacional, la Guardia Civil dispone de una unidad especializada en la intervención con menores (el EMUME), con funciones y características similares.

Policía Local

Tiene como misión proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los ciudadanos en el ámbito del término municipal.

Atención al ciudadano

El Ministerio del Interior pone a disposición de todos los ciudadanos una Oficina de Atención al Ciudadano que dispone de toda la información administrativa referente, entre otros temas, a seguridad, tramitación de documentos, ayudas e indemnizaciones, participación ciudadana o tráfico.

ANEXO 15: Acoso entre iguales. Materiales de sensibilización para las familias

Qué puede hacer la familia ante el acoso entre iguales

Saber qué es el acoso entre iguales

El acoso entre iguales es el comportamiento de un compañero hacia otro que implica intención de hacer daño y que persiste en el tiempo. Puede consistir en insultos, motes, violencia física, desprestigio social, aislamiento, rechazo, etc.

No es acoso entre iguales un problema puntual, una riña, una broma pesada, un malentendido pasajero. Es algo mucho más serio porque el agresor se siente más fuerte física y psicológicamente que la víctima, y las consecuencias para la víctima pueden ser más graves.

¿Podemos prevenir el acoso entre iguales?

Desde la familia se pueden tener en cuenta algunos aspectos como:

- Dar importancia al desarrollo interpersonal de los hijos. A veces los padres se muestran más interesados por los resultados académicos de sus hijos que por sus amigos y la relación que hay entre ellos. Para que el crecimiento personal de los menores sea adecuado es fundamental que sea querido y valorado por sus iguales, es decir, que tenga amigos, y a veces eso les resulta difícil.
- Hablar con los hijos de los problemas de convivencia, del acoso entre iguales, estar atentos para reconocer signos de posible víctima, agresor o espectador.

- Revisar la dinámica familiar. Cómo es la relación entre los miembros y si hay comportamientos de agresor o de víctima entre los adultos que puedan imitarse por los más pequeños.
- Establecer vías de comunicación con el centro educativo.

Cómo puedo saber si mi hijo o hija es víctima de acoso

Puedes observar :

- Dolores de cabeza, de estómago y ansiedad.
- Cambios en el rendimiento escolar.
- Desinterés por asistir a clase.
- Alteraciones de carácter.
- Aspecto deprimido.
- Exceso de rebeldía o apatía.
- Largos periodos dentro o fuera de casa sin explicación.

También has podido recibir alguna información de compañeros, de algún profesor o tu propio hijo te lo cuenta. Ante cualquier sospecha se debe informar al tutor y recabar más información de otros compañeros y amigos.

Si la sospecha se confirma:

- Mantened la calma. No actuéis directamente con el agresor y su familia.
- Informar de la situación al centro educativo, pedir consejo y orientación al tutor y al orientador.
- Participad en la intervención junto con el profesorado. Es la mejor forma de apoyar a vuestro hijo.
- Apoyad a vuestro hijo en todo momento.
- Ganaros su confianza.
- Si pensáis que el centro no afronta debidamente la situación, solicitad una entrevista con el director del centro.

Cómo puedo saber si mi hijo es agresor

Podéis recibir alguna información sobre lo que vuestro hijo ha provocado:

- Ataques verbales o físicos.
- Amenazas o intimidación.
- Robos, extorsiones.

Vosotros mismos habéis podido observar:

- Cambios bruscos de humor.
- Comportamientos agresivos.
- Aparece con pertenencias de otros.
- Desafío de las normas.
- Exceso de rebeldía.

Si la sospecha se confirma:

- Abordar la situación de forma conjunta padre y madre.
- Hacedle saber que estáis totalmente en contra del acoso y de los métodos violentos.
- Mantened la calma. Informad de la situación al centro educativo. Pedid consejo y orientación al tutor o al orientador.
- Apoyad a vuestro hijo en todo momento: escuchad lo que os dice, ofrecedle vuestra confianza, apoyad cualquier cambio de actitud frente al acoso.
- Pedidle que cese en su conducta.
- Ponedle en el lugar de la víctima.
- Hacedle saber las sanciones que se pueden derivar de su conducta.
- Participad en la intervención junto con el profesorado. Es importante no perder el contacto con el centro educativo.

ANEXO 16: Cuestionario sobre abusos entre compañeros y Test BULL-S de evaluación de la agresividad entre escolares

CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS

Fuente: Fernández García I. y Ortega Ruiz R., 2004 (Autorización expresa).

Estos cuestionarios sobre abuso entre compañeros de carácter anónimo indagan situaciones de victimización y abusos entre alumnos. Los alumnos han de marcar una sola respuesta en cada pregunta. Es aconsejable administrarlo a mediados o final del primer trimestre como técnica sociométrica y para facilitar la intervención temprana en el transcurso del curso escolar. Habrá que aclarar al alumnado que el cuestionario es anónimo y que en ningún caso ha de escribir nombres ni siquiera palabras, únicamente deberá marcar con un círculo aquellas respuestas que más se ajusten a su estado personal.

A continuación se presentan dos cuestionarios paralelos, para ser aplicados en Educación Primaria o en Educación Secundaria, según la etapa escolar del alumnado.

Primaria (9 a 12 años)

_____ Soy un chico _____ Soy una chica Clase _____

DIBUJA UN CÍRCULO ALREDEDOR DE UNA RESPUESTA EN CADA PREGUNTA

SOBRE TU VIDA RELACIONAL

- 1) ¿Con quién vives?
 - a) Con mis padres.
 - b) Sólo con uno de ellos.
 - c) Con otros familiares.
 - d) En una residencia u otro lugar.
- 2) ¿Cómo te sientes en casa?
 - a) A gusto, me llevo bien con mi familia.
 - b) Normal, ni bien ni mal.
 - c) No estoy a gusto.
 - d) Me tratan mal.
- 3) ¿Cómo te sientes en el colegio?
 - a) Muy bien.
 - b) Normal, bien.
 - c) A veces lo paso mal.
 - d) Muy mal, no me gusta.
- 4) ¿Has sentido miedo a venir al colegio?
 - a) Nunca.
 - b) Alguna vez.
 - c) A menudo, más de 3 ó 4 veces en las últimas semanas.
 - d) Casi todos los días.
- 5) ¿Cuál es la causa principal de tu miedo?
 - a) No siento miedo.
 - b) A algún profesor/a.
 - c) A uno o varios compañeros.
 - d) Al trabajo de clase, no saber hacerlo.
 - e) Otros.....
- 6) ¿Cuántos buenos amigos tienes en el colegio?
 - a) Ninguno.
 - b) Un amigo/a bueno.
 - c) Dos o tres amigos.
 - d) Muchos amigos.
- 7) ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores/as?
 - a) Muy bien.
 - b) Normal. Bien.
 - c) Regular. Ni bien ni mal.
 - d) Mal.
- 8) ¿Has estado solo en el recreo en el último mes?
 - a) Nunca, no me ha pasado.
 - b) Dos o tres veces.
 - c) A menudo, a veces juego con alguien.
 - d) Suelo estar solo casi siempre.

SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS

- 9) ¿Te sientes aislado o que no quieren estar contigo tus compañeros desde que empezó el curso?
- Nunca.
 - Alguna vez.
 - Más de 4 veces.
 - Casi todos los días, casi siempre.
- 10) ¿Sientes que algún o algunos compañeros han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso?
- Nunca.
 - Alguna vez.
 - Más de 4 veces.
 - Casi todos los días, casi siempre.
- 11) ¿Desde cuándo te ocurren estas cosas?
- No se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal.
 - Desde hace poco, un par de semanas.
 - Desde que comenzó el curso.
 - Vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado.
- 12) ¿Tú cómo te sientes ante esta situación?
- No se meten conmigo.
 - Me da igual, paso de ellos.
 - No me gusta, preferiría que no ocurriera.
 - Mal, no sé qué hacer para que no ocurra.
- 13) ¿Cómo se meten contigo? Si se meten de alguna forma, señala sólo una respuesta en cada apartado.
- No se meten.
 - Me insultan.
 Me ponen motes.
 Se ríen de mí.
 - Me pegan.
 Me roban cosas.
 Me esconden y/o me rompen cosas.
 - No me hacen caso.
 Me amenazan.
 Me chantajea.
- 14) ¿Dónde está quien se mete contigo? Señala sólo una, la más frecuente.
- No se meten conmigo.
 - En mi clase.
 - No está en mi clase pero es de mi curso.
 - En otro curso distinto del mío.
- 15) ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo? Señala sólo una.
- No se han metido conmigo.
 - Un chico, unos chicos.
 - Una chica, unas chicas.
 - Chicos y chicas.
 - Todo el mundo.
- 16) ¿En qué lugares del colegio se meten contigo? Señala una, la más frecuente.
- No se meten conmigo.
 - En el patio.
 - En los aseos.
 - En tiempos de comedor.
 - En clase.
 - En cualquier sitio.
- 17) ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?
- No se meten conmigo.
 - Con un o unos amigos/as.
 - Con mi familia.
 - Con los profesores.

- 18) ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Señala sólo una respuesta en el apartado correspondiente.
- a) No se meten conmigo.
 - b) Sí, ___ algún amigo/a ___ algunos chicos/as chicos.
 - c) Sí, ___ un profesor/a, ___ alguna madre/padre. ___ algún adulto.
 - d) No interviene nadie.
- 19) Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero/a?
- a) Nunca me meto con nadie.
 - b) Alguna vez.
 - c) Más de 4 veces desde que comenzó el curso.
 - d) Casi todos los días.
- 20) Cuando tú te metes con alguien, ¿qué hacen tus compañeros?
- a) No me meto con nadie.
 - b) Nada.
 - c) Me rechazan, no les gusta.
 - d) Me animan, se unen al grupo.
- 21) ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros y le tratan mal?
- a) Me parece muy mal que lo hagan.
 - b) Me parece normal.
 - c) Comprendo que lo hagan con algunos compañeros.
 - d) Comprendo que lo hagan si se lo merecen.
 - e) Hacen muy bien.
- 22) ¿Cómo te sientes tú cuando se meten con un compañero/a?
- a) No entiendo por qué lo hacen.
 - b) No sé.
 - c) Me siento mal, no me gusta que lo hagan.
 - d) A veces siento que está bien.
 - e) No siento nada especial.
- 23) ¿Crees que tú también podrías tratar mal o amenazar a un compañero/a?
- a) Nunca lo hago, ni lo haría.
 - b) Lo haría si estoy en un grupo que lo hace.
 - c) Posiblemente, si me incordia.
 - d) Creo que sí lo haría.
 - e) Seguro que lo haría.
- 24) ¿Tú qué haces cuando se meten mucho con un compañero/a?
- a) Me meto para cortar la situación.
 - b) Informo a alguna persona (marca sólo una).
___ Familia ___ Profesor ___ Otros
 - c) No hago nada, aunque creo que debería hacerlo.
 - d) No hago nada, no es mi problema.
 - e) Me meto yo también.
- 25) ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso?
- a) No me he metido con nadie.
 - b) Una o dos veces.
 - c) Algunas veces.
 - d) Casi todos los días.

Secundaria (12 a 16 años)

_____ Soy un chico _____ Soy una chica Clase _____

DIBUJA UN CÍRCULO ALREDEDOR DE UNA RESPUESTA EN CADA PREGUNTA

SOBRE TU VIDA RELACIONAL

- 1) ¿Con quién vives?
 - a) Con mis padres.
 - b) Sólo con uno de ellos.
 - c) Con otros familiares.
 - d) En una residencia u otro lugar.
- 2) ¿Cómo te sientes en casa?
 - a) A gusto, me llevo bien con mi familia.
 - b) Normal, ni bien ni mal.
 - c) No estoy a gusto.
 - d) Me tratan mal. No me gusta.
- 3) ¿Cómo te sientes en el colegio?
 - a) Muy bien.
 - b) Normal, bien.
 - c) A veces lo paso mal.
 - d) Muy mal, no me gusta.
- 4) ¿Has sentido miedo a venir al colegio?
 - a) Nunca.
 - b) Alguna vez.
 - c) A menudo, más de 3 ó 4 veces en las últimas semanas.
 - d) Casi todos los días.
- 5) ¿Cuál es la causa principal de tu miedo?
 - a) No siento miedo.
 - b) A algún profesor/a.
 - c) A uno o varios compañeros.
 - d) Al trabajo de clase, no saber hacerlo.
 - e) Otros.....
- 6) ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
 - a) Me llevo bien y tengo muchos amigos/as íntimos.
 - b) Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial.
 - c) Me llevo bien con dos o tres amigos.
 - d) No tengo casi amigos/as.
- 7) En general. ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores/as?
 - a) Muy bien.
 - b) Normal. Bien.
 - c) Regular. Ni bien ni mal.
 - d) Mal.

SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS

- 8) ¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros desde que empezó el curso?
- Nunca.
 - Alguna vez.
 - Más de 4 veces.
 - Casi todos los días, casi siempre.
- 9) ¿Sientes que algún o algunos compañeros han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso?
- Nunca.
 - Alguna vez.
 - Más de 4 veces.
 - Casi todos los días, casi siempre.
- 10) ¿Desde cuándo te ocurren estas cosas?
- No se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal.
 - Desde hace poco, un par de semanas.
 - Desde que comenzó el curso.
 - Vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado.
- 11) ¿Tú cómo te sientes ante esta situación?
- No se meten conmigo.
 - Me da igual, paso de ellos.
 - No me gusta, preferiría que no ocurriera.
 - Mal, no sé qué hacer para que no ocurra.
- 12) ¿Cómo se meten contigo? Si se meten de alguna forma, señala sólo una respuesta en cada apartado.
- No se meten.
 - ___ Me insultan.
___ Me ponen motes.
___ Se ríen de mí.
 - ___ Se meten físicamente.
___ Se meten con mis cosas.
- d) ___ Me dan de lado.
___ Hablan de mí.
___ No me dejan participar con ellos.
___ Me echan la culpa de cosas.
- e) Me amenazan.
___ Me chantajean con dinero, trabajos, objetos.
___ Me obligan a hacer cosas que no quiero.
- 13) ¿Dónde está quien se mete contigo? Señala sólo una, la más frecuente.
- No se meten conmigo.
 - En mi clase.
 - No está en mi clase pero es de mi curso.
 - En otro curso distinto del mío.
- 14) ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo? Escribe sólo una opción.
- No se han metido conmigo.
 - ___ Un chico, ___ unos chicos.
 - ___ Una chica, ___ unas chicas.
 - ___ Chicos y chicas.
 - ___ Todo el mundo.
- 15) ¿En qué lugares del colegio se meten contigo? Señala una, la más frecuente.
- No se meten conmigo.
 - En el patio.
 - En los aseos.
 - En los pasillos.
 - En clase.
 - En cualquier sitio.
- 16) ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?
- No se meten conmigo.
 - Con un o unos amigos/as.
 - Con mi familia.
 - Con los profesores.

- 17) ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Señala sólo una respuesta en el apartado correspondiente.
- No se meten conmigo.
 - Sí, ___ algún amigo/a ___ algunos chicos/as chicos.
 - Sí, ___ un profesor/a, ___ alguna madre/padre. ___ algún adulto.
 - No interviene nadie.
- 18) Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero/a?
- Nunca me meto con nadie.
 - Alguna vez.
 - Más de 4 veces desde que comenzó el curso.
 - Casi todos los días.
- 19) Cuando tú te metes con alguien, ¿qué hacen tus compañeros?
- No me meto con nadie.
 - Nada.
 - Me rechazan, no les gusta.
 - Me animan, me ayudan.
- 20) ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?
- Me parece muy mal que lo hagan.
 - Me parece normal.
 - Comprendo que lo hagan con algunos compañeros.
 - Comprendo que lo hagan si se lo merecen.
 - Hacen muy bien.
- 21) Si tú intimidas o maltratas a algún compañero/a, ¿por qué lo haces?
- No me meto con nadie.
 - Por gustarle una broma.
 - Porque a mí me lo hacen otros.
 - Porque me ha provocado.
 - Porque es más débil o distinto.
- 22) ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero/a?
- No me meto con nadie.
 - Me siento bien conmigo mismo.
 - Me siento admirado por compañeros.
 - Siento que soy más duro que él/ella.
 - Me siento mejor que él/ella.
- 23) Llegada la ocasión, ¿crees que tú también podrías tratar mal o amenazar a un compañero/a?
- Nunca lo hago, ni lo haría.
 - Lo haría si estoy en un grupo que lo hace.
 - Posiblemente, si me incordia, si me provoca.
 - Creo que sí lo haría.
 - Seguro que lo haría.
- 24) ¿Qué haces tú cuando se meten mucho con un compañero/a?
- Me meto para cortar la situación.
 - Informo a alguna persona (marca sólo una).
___ Familia ___ Profesor ___ Otros
 - No hago nada, aunque creo que debería hacerlo.
 - No hago nada, no es mi problema.
 - Me meto yo también.
- 25) ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso?
- No me he metido con nadie.
 - Una o dos veces.
 - Algunas veces.
 - Casi todos los días.

BULL-S. TEST DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES

Fuente: Cerezo Ramírez, F., 2004 (Autorización expresa).

[...] hemos presentado el Test Bull-S como un instrumento útil para la medida de la dinámica bullying en un grupo. Esta prueba abarca tres objetivos fundamentales: facilitar el análisis de las características socioafectivas del grupo de iguales, ayudar al profesorado en la detección de situaciones de abuso entre escolares y, a través de sus resultados, avanzar en la elaboración de propuestas de intervención (Cerezo 2004:101).

Forma-A

(Alumnos, entre 7 y 16 años, Primaria y Secundaria)

Apellidos y

Nombre: Edad

Sexo N.º Centro Curso Fecha

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor cómo veis el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a **CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS Y A TI MISMO EN CLASE**. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES**.

Responde cada pregunta escribiendo, COMO MÁXIMO, TRES NOMBRES-NÚMEROS de compañeros de tu clase que mejor se ajusten a la pregunta.

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo de clase?

2. ¿A quién NO elegirías como compañero/a?

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?

5. ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?

6. ¿Quiénes actúan como un cobarde o como un bebé?

7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

Señala la respuesta más adecuada por orden de preferencia (1º, 2º, etc.).

11. Las agresiones suelen ser:

- Insultos y amenazas Maltrato físico Rechazo
 Otras formas

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

- En el aula En el patio En los pasillos
 Otros

Ahora señala SÓLO una respuesta.

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

- Todos los días 1-2 veces por semana Rara vez
 Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?

- Poco o nada Regular Bastante
 Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el centro escolar?

- Poco o nada Regular Bastante
 Mucho

Forma-B (Profesorado)

Centro:.....Curso/Nivel.....Fecha

Año que imparte.....Es tutor del grupo

Sus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento de los alumnos, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Responda escribiendo como máximo TRES NUMEROS/NOMBRES.

1.¿Quién es querido por todos?

2.¿Quién tiene muy pocos amigos?

3.¿Quién intenta ser la "mascota" del profesor?

4.¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

5.¿Quién es el más fuerte de la clase?

6.¿Quién suele comportarse como un cobarde o como un bebé?

7.¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?

8.¿Quiénes suelen ser el/la víctima?

9.¿Quién suele empezar las peleas?

10.¿A quién se le tiene manía?

ANEXO 17: Modelo de Informe de acoso entre iguales

1. DATOS DEL CENTRO

2. ORIGEN DE LA DEMANDA Y FECHA

Fecha: _____

Origen de la demanda:

Familia Alumno Tutor Profesor

Personal del PAS Orientador

Incluir demanda de actuación

3. PROFESIONALES DEL CENTRO IMPLICADOS

4. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS IMPLICADOS

*Alumno/a víctima del acoso: Curso: _____ Edad: _____

* Agresor: Curso: _____ Edad: _____

* Agresor: Curso: _____ Edad: _____

* Agresor: Curso: _____ Edad: _____

* Espectadores: Curso: _____ Edad: _____

5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

5.1. Tipo de agresión:

Indica para cada tipo:
 SÍ NO Alguna vez: A.V. Muchas veces: M.V.

Físico	<input type="checkbox"/>	Diversas formas de agresión y ataques a la propiedad.
Verbal	<input type="checkbox"/>	Llamar por motes, insultar, malas contestaciones, comentarios discriminatorios.
Social	<input type="checkbox"/>	Descalificaciones, exclusión del grupo, aislamiento social.
Indirecto	<input type="checkbox"/>	Se induce a un tercero a cometer un abuso.
Sexual	<input type="checkbox"/>	Intimidaciones, trato vejatorio.

5.2. Espacios donde se produce:

- Aula
- Pasillos (cambios de clase)
- Entradas y salidas del centro
- Patio de recreo
- Comedor
- Autobús escolar
- Baños y vestuarios
- Fuera del centro
- Otros

MODELO DE INFORME EN CASO DE ACOSO ENTRE IGUALES

5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

5.3. Hechos observados:

Conducta:

.....

.....

.....

Lugar donde tiene lugar:

Fecha: Observado por:.....

Conducta:

.....

.....

.....

Lugar donde tiene lugar:

Fecha: Observado por:.....

Conducta:

.....

.....

.....

Lugar donde tiene lugar:

Fecha: Observado por:.....

6. ANÁLISIS PARA CONFIRMAR O NO EL ACOSO ENTRE IGUALES

REUNIÓN PARA CONFIRMAR O NO EL ACOSO ENTRE IGUALES (CONVOCADA POR EQUIPO DIRECTIVO)

Fecha:

Participantes:

.....

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN:

.....

SE CONFIRMA ACOSO ENTRE IGUALES:

NO

MOTIVOS:

SÍ

MOTIVOS:

.....

ADOPCIÓN DE MEDIDAS URGENTES

.....

FECHA PARA EL DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

7. PLAN DE INTERVENCIÓN (anexar)

Anexo 18: Ficha de contrato

I. Contrato

Este contrato se negocia el día

Entre los siguientes socios/as:

Alumno/a

Alumno/a

El motivo de este contrato es

Facilidades para desarrollarlo

Dificultades para desarrollarlo

Se necesitarán los siguientes medios

II. Objetivo

Con este contrato pretendemos

III. Duración del contrato

La duración de este contrato es de (días, un mes...).....

IV. Evaluación

¿Quién evalúa?.....

¿Cuándo?

Firma de los socios

ANEXO 19: Acoso entre iguales. Material de sensibilización para alumnos

Este material se puede difundir entre los alumnos después de una charla informativa sobre el acoso entre iguales.

Conocer derechos y deberes.

En la escuela, en el instituto, tengo **derecho** a que me traten bien:

- Que nadie me amenace ni me insulte.
- Que nadie se burle de mí.
- Que nadie me quite o estropee mis cosas.
- Que nadie me pegue ni me maltrate.
- Que nadie me excluya ni me margine.

También en mi centro tengo el **deber** de tratar bien a todas las personas:

- Yo no tengo que amenazar ni insultar.
- Yo no tengo que burlarme de nadie.
- Yo no tengo que quitar ni estropear las cosas de mis compañeros.
- Yo no tengo que pegar ni maltratar a nadie.
- Yo no tengo que excluir ni marginar a nadie.

Fuente: elaboración propia. Basado en Generalitat de Catalunya (2003).

Qué puedes hacer si un compañero o compañera intenta acosarte

¿Crees que eres víctima de acoso?

¿Alguno de tus compañeros no respeta tus derechos?

Tienes que responderte a estas preguntas:

- ¿qué te ocurre? ¿cuál es la situación?
- ¿cómo te sientes? ¿qué piensas?
- ¿qué haces cuando esto ocurre?

Si un compañero o compañera intenta acosarte:

- Intenta mantenerte sereno.
- Procura que sus provocaciones te resbalen.
- No entres en el juego de ser violento como él.
- Intenta acercarte a otras personas, no estarás huyendo sino comportándote como una persona inteligente.

Si te reconoce como víctima de acoso: cuenta lo que te pasa.

- No lo permitas, ni te calles.
- Cuenta a tu profesor, tutor, a tus padres lo que te pasa. Explícales qué te ha pasado, si ha ocurrido otras veces, dónde ha pasado, qué compañeros han sido.

Qué puedes hacer si agredes a un compañero o compañera

¿Crees que respetas los derechos de tus compañeros?

- ¿Te identificas con las situaciones violentas y crueles?
- ¿Por qué lo haces?
- ¿Qué sientes antes, durante y después de la agresión? ¿Qué piensas?
- ¿Te sueles alterar con facilidad y lo pagas con los demás?
- ¿Disfrutas intimidando o maltratando a los demás? ¿Qué sientes? ¿Te sientes más fuerte?

Reconoce que eres un agresor o agresora.

- Te puede pasar. Caer en la cuenta pronto es fundamental para resolverlo positivamente. Si te ocurre, recapacita y pide perdón.
- Reflexiona si continuamente estás metiéndote con tus compañeros.
- Debes pensar que si continuas así puedes tener problemas más serios.
- Las personas que se hacen respetar con la violencia acaban estando solos y sin amigos. Nadie es feliz con los que abusan, humillan, chillan y pegan.

Si de verdad te quieres, lo mejor que puedes hacer, es contar a alguien lo que te pasa. Un amigo, tus padres, un profesor. Reconoce y expresa tus sentimientos.

Qué puedes hacer si ves que acosan a un compañero o compañera

¿Has visto acosar a un compañero o compañera?

Conoces, ves y sabes que algunos compañeros abusan, maltratan, intimidan a otros y que tú no haces ni dices nada para evitarlo o prevenirlo.

- ¿qué haces? ¿qué no haces?
- ¿qué sientes?
- ¿no te atreves a hacer nada por miedo a enfadar al agresor?
- ¿crees que te puede pasar lo mismo?

Reconoce que eres espectador de situaciones de acoso entre iguales.

Analiza lo que pasa:

- Pregúntate si lo que contemplas es justo.
- ¿Lo que les pasa a las víctimas está bien?

Analiza tu conducta ante estas situaciones:

- ¿Eres consciente de que encubres a los agresores?
- ¿Te gustaría que a ti te pasara lo mismo y todos pasaran de largo?

No sigas encubriendo. No lo ignores.

- Para ayudar no es necesario que te impliqués en una pelea o te enfrentes a los que acosan. Sólo tienes que contar lo que has visto.
- Si lo cuentas no eres un chivato, eres una persona valiente que no permite ver cómo unos abusan de otros.
- Si lo cuentas ayudas a la víctima y al agresor. El agresor que parece más fuerte, es el que necesita más ayuda.
- Habla de estos temas con compañeros que piensen como tú.

La violencia no resuelve los problemas,
los hace más grandes.

Las personas inteligentes resuelven sus diferencias
dialogando.

Ninguna persona merece que otra le haga sentirse mal.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 1. La convivencia entre iguales

BURGUET, M. (2002): El educador como gestor de conflictos. Bilbao: Desclee de Brouwer.

CASCÓN, P. (2000): ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? Educar en y para el conflicto, en *Cuadernos de pedagogía*. 287:57-66.

COLECTIVO AMANI (1994): Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Comunidad de Madrid: Editorial Popular.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992): Introducción a la evaluación psicológica. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Editorial Narcea.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y otros (2002): Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Los libros de la catarata.

GARCÍA MADRUGA, J.A. y LACASA, P. (1992): Psicología Evolutiva. Madrid: UNED.

ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. Y SAURA, P. (2003): Conflicto en las aulas. Madrid: Ariel.

VARIOS AUTORES (1996): La educación infantil 0- 6 años. Barcelona: Paidó Tribo.

VARIOS AUTORES, JUNTA DE ANDALUCÍA (1999): Educar para la convivencia. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

VIÑAS, J. (2004): Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Graó.

Capítulo 2. Propuestas para favorecer la convivencia entre iguales

ALONSO, J. (1995): Condicionantes del Autoconcepto y la Autoestima. En Orientación educativa. Madrid: Síntesis.

ÁLVAREZ, M. (Coord.) y otros (2001): Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis.

BISQUERRA, R. (2005): II Encuentro de orientación y atención a la diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza, 14, 15 de enero de 2005.

BRANDEN, N. (1989): *Cómo mejorar su autoestima*. Madrid: Paidós.

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS SOCIALES Y FAMILIA (2004): *Guía de recursos sociales en Aragón*. Gobierno de Aragón.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

HERBERT, M. (1997): *Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones*. Madrid: Pirámide.

HUE, C. (2004): *Aplicaciones de la inteligencia emocional*. En Iglesias Cortizas, M^ª José (Coord.) *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Universidad de La Coruña.

LOPEZ, E. (2003): *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis

MCKAY, M. y FANNING, P. (1991): *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.

PASCUAL, V. y CUADRADO, M. (2001): *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

SHAPIRO, L. (1997): *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.

SHERTZER, B. y LINDEN, J. D. (1979): *Fundamentals of Individual Appraisal*. Boston: Houghton Mifflin.

Capítulo 3. Acoso entre iguales

ANGULO, A. (2003): *La tutoría en la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis

AVILÉS, J.M. (2002): *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee Eilas.

CABALLO, V.E. (1993): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

CEREZO, F. (2000): *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

CEREZO, F. (2004): *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001): La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia. Seminario. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): Informe sobre violencia escolar. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. y RENDÓN, A. M. (2000): El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención. Huelva. Febrero de 2000.

DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2004): Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. I, II y III. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y HERNÁNDEZ SANDOICA, I. (2005): El maltrato entre escolares. Guía para padres. Guía para jóvenes. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

FISHER, R y URY, W. (1980, 1990): Getting to yes, negotiating agreement without giving in. London: Hutchinson.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): La convivencia en los centros docentes y de enseñanza secundaria. Programa y propuestas pedagógicas.

JUSTICIA DE ARAGÓN (2002): Informe especial sobre la violencia juvenil en Aragón. B.O.C.A. 215/2002, publicado el 15/03/2002.

MONJAS, I.M. y AVILÉS, J.M. (2003): Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. La familia ante el maltrato entre iguales. Colegas, amig@s y compañer@s. Tres guías. REA, Junta de Castilla y León.

OLWEUS, D. (1998): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata. Reimpresión de 2004.

ORDEN edu/52/2005 de 26 de enero. Consejería de Educación de Castilla y León. Procedimiento general de actuación en un centro escolar con alumnos que presenten alteraciones del comportamiento.

ORTEGA, R. (1997): El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, en *Revista de Educación*. 313: 143-160.

ORTEGA, R. y Colbs. (1998): *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

ORTEGA, R. y otros (2000): *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001): Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE), en *Revista de Educación*. 324: 253-270.

PIKAS, A. (1989): The common concern method for the treatment of mobbing. En ROLAND, E. y MUTHE, E. (Eds), *Bullying: An international perspective* (pp 91-105). London: David Fulton.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN Y MALTRATO INFANTIL EN ARAGÓN (2002): *El maltrato infantil. Propuesta de actuación para su detección en el ámbito escolar*. I.A.S.S. y A.D.C.A.R.A.

REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo de 1995, de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. BOE 2/06/1995.

RESOLUCIÓN 632/2005, de 5 de julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra número 104 de 2005.

RODRÍGUEZ, N. (2004): *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

VARIOS AUTORES (2001): *Los problemas de la convivencia escolar: Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de C.C.O.O.

Páginas Web consultadas

Ayuntamiento de Huesca	www.ayuntamientohuesca.es
Ayuntamiento de Teruel	www.teruel.net
Ayuntamiento de Zaragoza	www.ayto-zaragoza.es
Concejo educativo de Castilla y León	www.concejoeducativo.org
Consejo Escolar del Estado. Minist. de Educación y Ciencia	www.mec.es/cesces
Defensor del Pueblo. Comunidad de Madrid	www.defensordelpueblo.es
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón	www.educaragon.org
Educación para la convivencia para prevenir la violencia	www.miescuelauyelmundo.org
Federación de Enseñanza de UGT	www.aulaintercultural.org
Forum Europeo de Administradores de Educación	www.feae.org
Gobierno de Aragón	www.aragon.es
Materiales para la educación de la convivencia	www.juntadeandalucia.es
Ministerio de Educación y Ciencia	www.mec.es
Página oficial del método Pikas	http://www.pikas.se/scm
Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza	www.cipaj.org
Sindicato STEE-EILAS. Navarra	www.stee-eilas.org
Recursos para la orientación educativa. Luis Barriocanal Cantoral. Burgos	www.orientaeduc.com
Universidad de Murcia	www.um.es
Recursos para padres	www.mundopadres.com www.solohijos.com www.aquimama.com

5.2. PARA SABER MÁS

Capítulo 2. Propuestas para favorecer la convivencia entre iguales

EN EL CENTRO EDUCATIVO

NIVEL ORGANIZATIVO

Concreción curricular: P.E.C., P.C.E., P.A.

ÁLVAREZ, J.M. (2000): *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Mino y Dávila.

ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.

GARCÍA LABIANO, J.M (2004): *P.A.T para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Praxis.

R.D 82/1996, de 26 de Enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20 de Febrero).

R.D 83/1996, de 26 de Enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 20 de Febrero).

Función Tutorial

ARNAIZ, P., ISÚS, S. (1997): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.

BOZA, A. (2001): *Ser tutor, ser profesor: Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.

GALVE, J.L Y GARCÍA , E.M. (1997): *La acción tutorial*. Madrid: CEPE.

LAGO, F.; PRESA, I.; PÉREZ, J. y MUÑIZ, J. (2003): *Educación socio-afectiva en Secundaria. Un programa de orientación y acción tutorial*. Madrid: CCS.

MARTÍN, XUS Y COL. (2003): *Tutoría*. Madrid: Alianza editorial.

MEC (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: MEC.

MEC (1992): *Orientación y tutoría*. Madrid: MEC.

Manuales para trabajar en el aula

ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996): Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA, R. (coord). (2002): La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis.

CERMEÑO, F. y FERNÁNDEZ, M^a.T.: Tutoría (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO). Madrid: ICCE.

GALVE, J.L. y GARCÍA, M. (1997): La acción tutorial. Madrid: CEPE.

MARRODÁN, M^a.J. (2004). Ser, convivir y pensar. Acción tutorial en Primaria (vol I al VI). Madrid: ICCE.

Equipo Directivo

ÁLVAREZ, M. y SANTOS, M.(1996): Dirección de centros docentes, gestión por proyectos, en *Escuela Española*, pp 46-61, Madrid.

GAIRÍN, J. (1996): La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: Editorial La Muralla. pp 393-433.

VARIOS AUTORES (2003): Dirección de centros educativos. Madrid: Síntesis.

Comisión de Convivencia y Plan de Convivencia del Centro

MORENO, J.M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, en *Revista Iberoamericana de Educación*. 18: 189-204.

MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999): Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Colección de Educación Permanente. Madrid: UNED.

AULA

1. Educación Emocional

1.1. Autoestima y Autoconcepto

ALONSO, J. (1995): Condicionantes del Autoconcepto y la Autoestima. En *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.

BRANDEN, N. (1989): Cómo mejorar su autoestima. Madrid: Paidós.

MCKAY, M. Y FANNING, P. (1991): Autoestima. Evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca.

Manuales para trabajar en el aula

ÁLVAREZ, J. (1997): Crecer I y II. Autoestima. Valencia: Promolibro. Primaria y Secundaria.

CASTRO, J.A. (2000): Guía de Autoestima para Educadores. Salamanca: Amarú. Para E.S.O.

MARCHEGO, J. (1997): Autoestima. Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima. Madrid: Escuela Española. Vol-1: 9-14 años / Vol-2: ESO

PALMER, P. Y ALBERTI, M. Autoestima. Un manual para adolescentes Valencia: Promolibro/Cinteco.

VALLÉS, A. (1998): Me gusta quien soy. Autoestima. Promolibro: Valencia.

1.2. Comunicación

DAVIS, F. (1976): La comunicación no verbal. Madrid: Alianza

FAST, J. (2003): El lenguaje del cuerpo. Barcelona: Kairós.

FLORA, D. (2002): La comunicación no verbal. Madrid: Alianza.

GOLDSTEIN, A. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.

LUENGO, D. y RÜCKLE, H. (2000): Como entender el lenguaje del cuerpo. Madrid: Colegio de abogados.

WATZLAWICK, P., JACKSON, D. y BEAVIN, J. (1981): Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder.

WOOLFSON, R. C. (1997): El lenguaje corporal de tu hijo. Cómo entender la comunicación no verbal de los niños. Barcelona: Paidós.

1.3. Asertividad y Habilidades Sociales

CABALLO, V.E. (1993): Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI

CABALLO, V.E.; ELLIS, A. y LEGA L. (1997): Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual. Madrid: Siglo XXI.

CASTAÑER, O. Asertividad. Expresión de una sana autoestima. Desclée de Brower.

GOLDSTEIN, A; SPRAFKIN, R.; GERSHAW, J.y KLEIN, P. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.

MICHELSON, L., SUGAI, D., WOOD, R. Y KAZDIN, A. (1987): Las Habilidades Sociales en la Infancia. Barcelona: Martínez Roca.

VALLÉS, A. (1996): Las Habilidades Sociales en la escuela. Madrid: EOS.

Manuales para trabajar en el aula

GARCÍA, E.M. y MAGAZ, A. (1998): Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos. Barakaldo: Albor-COHS. Para Educación Primaria.

MARTÍN, E. (2000): Cómo mejorar la autoestima de los alumnos. HHSS y emocionales. Para E.S.O. Madrid: CEPE.

MONJAS, I. (1993): Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social. Salamanca: Trilce.

VALLÉS, A. (1996): Programas de refuerzo de las Habilidades Sociales I, II, III. Madrid: EOS. Para Primaria y Secundaria.

1.4. Resolución de Conflictos

FERNÁNDEZ, I. (coord.) (2004): Prevención de la violencia y Resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I. (coord.). (2002): Guía para la convivencia en el aula. Madrid: Escuela Española.

MARTÍN, X. y COL. (2003): Tutoría. Madrid: Alianza editorial.

MARTÍNEZ, D. (2005): Mediación educativa y resolución de conflictos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Manuales para trabajar en el aula

COLECTIVO AMANI (1985): Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular.

LEDERACH, J.P. (2000): ABC de la paz y los conflictos. Madrid: Catarata.

VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (1996): Solución de conflictos interpersonales I, II y III. Madrid: EOS. Para Primaria y Secundaria.

1.5. Programa de Mediación: tutor-alumnos

ALZATE, R. (2003): La mediación escolar en España. Historia y Proceso. I Congreso Internacional de Mediación. Las Palmas de Gran Canaria.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004): Convivencia escolar y Prevención de la violencia. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

TORREGO, J.C. (2000): Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Madrid: Narcea

VIÑAS, J. (2004): Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Graó.

1.6. Habilidades Emocionales y Programas de Inteligencia Emocional

ÁLVAREZ, M. (Coord.) y otros (2001): Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis.

BISQUERRA, R. (2000): Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): Aprender a fluir. Barcelona: Paidós.

DAVIS, M., MCKAY, M. y ESHELMAN, E. (1985): Técnicas de autocontrol emocional. Barcelona: Martínez-Roca .

ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. (1999): Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza y Janés.

GOLEMAN, D. (1996): Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D. (1999): La práctica de la Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

LÓPEZ F., ETXEBERRÍA, I., FUENTES, M^º. J. y ORTIZ, M^º J. (1999): Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.

MARINA, J.A. (1996): El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama.

SELIGMAN, M. E., REYVICH, K, JAYCOX, L. y GILLHAM, J. (1999): Niños optimistas. Barcelona: Grijalbo.

SHAPIRO, L. (1997): La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros. Bilbao: Grupo Zeta.

VALLÉS, A. (2000): La Inteligencia emocional de los hijos. Madrid: EOS.

Manuales para trabajar en el aula

HUE, C. (2004): Aplicaciones de la inteligencia emocional. En Iglesias Cortizas, M^a José (Coord.) *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Universidade da Coruña.

LOPEZ, E. (2003): Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis

PASCUAL, V. y CUADRADO, M. (2001): Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Praxis.

VALLÉS, A. (1999): Siendo inteligente con las emociones. Valencia: Promolibro. Vol I, II y III para Primaria.

VALLÉS, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999): Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional I, II, III, IV y V. Madrid: EOS. Para Primaria y Secundaria.

Cohesión de grupo y disciplina democrática:

2.1. Gestión democrática normas

FERNÁNDEZ, I. (coord.) (2004): Prevención de la violencia y Resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

FONTANA, D. (2000): El control del comportamiento en las aulas. Barcelona: Paidós.

PÉREZ, C. (1996): La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, pp. 361-378.

2.2. Gestión de la tarea

URÍA, M.E. (1998): Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos. Madrid: Narcea.

2.3. Trabajo en grupo

BALLENATO, G. (2005): Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos. Madrid: Pirámide.

CEAPA (1997): La tutoría, un marco para las relaciones de la comunidad educativa. Madrid.

FUENTES, P. (1997): Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica. Madrid: Pirámide.

FUENTES, P. (2000): Técnicas de trabajo en grupo: una alternativa en educación. Madrid: Pirámide.

PALLARÉS, M. (1990): Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.

2.4. Test sociométrico. Sociograma

GALVE, J.L. Y GARCÍA PÉREZ, M. (1997): La acción tutorial. Madrid: CEPE.

MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999): Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado.

VALLÉS, M.S. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Educación en Valores

BUXARRAIS, M^º.R. (1999): La formación del profesorado en la educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.

DÍAZ, C. (2004): Mi mundo y yo. Cuaderno de educación en valores. Madrid: ICCE

DÍEZ, E. y GONZÁLEZ, R. (1996): Taller de valores. Educación Primaria. Propuesta didáctica. Madrid: Ed. Escuela Española.

GAIRÍN J. (coord) (2005): Manual de Educación ética y en Valores. Barcelona: Praxis.

GOMEZ, J. J. (1992) Educar para la paz. Materiales para educadores. Madrid. CCS.

PASCUAL, A.V. (1988): Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela. Madrid: Narcea.

SAVATER, F. (1996): Ética para Amador. Barcelona: Ariel.

SAVATER, F. (2000): El valor de educar. Barcelona: Ariel.

XARES, J. (1992): La Educación para la Paz. Madrid: MEC.

Transversalidad

Ayuntamiento de Zaragoza. Programa "Charrando para decidir³". Programa Municipal de Prevención de Drogodependencias. Ayuntamiento de Zaragoza.

CIPAJ (2005): Sal de dudas. Asesorías para Jóvenes del (Centro de Información Juvenil). Ayuntamiento y Universidad de Zaragoza.

Gobierno de Aragón. Programa Cine y Salud. Sistemas de Asesoramiento y Recursos en Educación para la Salud (SARES). Dirección General de Salud Pública y Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón. www.cineysalud.com

MEC (1993): Temas Transversales y desarrollo curricular. Madrid: MEC.

Red de Salud. Revista aragonesa de Promoción y Educación para la Salud. Dirección General de Salud Pública. Gobierno de Aragón.

REYZÁBAL, M. y SAZ, A.: Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Madrid: Escuela Española.

APOYOS ESPECIALIZADOS

EOEPs: Educación Primaria

NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Madrid: Ariel.

Orden de 9 de Diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE 18 de Diciembre).

Resolución de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOMECE 13 de Mayo).

SOLÉ, I. (1998): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: ICE/Horsori.

Departamento de Orientación: Educación Secundaria, Centros de Educación de Personas Adultas, Centros de Educación Especial.

HORTELANO, M.A. y PASCUAL, J.J. (1997): El departamento de Orientación. Salamanca. Amarú.

NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Madrid: Ariel.

PADILLA, M^º T. (2001): Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas. Barcelona: Alertes.

Resolución de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación en los IES. (BOMECE 13 de Mayo).

CON LA FAMILIA

Colaboración Escuela-Familia

ALFONSO, C. y otros (2003): La participación de los padres y madres en la escuela. Barcelona: Graó.

ARGUDO J., HERRANZ, P., ROYO F. y JALÓN, M. (2004): La Familia. Educación Infantil y Primaria (vol-I) Educación Secundaria Obligatoria (vol-II). Zaragoza: Mira Editores.

DOWLING, E., OSBORNE, E. (coords.) (1996): Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares. Barcelona. Paidós.

HUGUET, T (1996): El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. En. MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords): *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

Formación

Escuelas de Padres

RODRIGO y PALACIOS (1998): Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.

TSCHORNE, P y otros (1992): Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación. Editorial Paidós.

Talleres específicos para padres y Conferencias

ALDECOA, J. (coord) (2001): La educación de nuestros hijos. Madrid: Temas de hoy

CARROBLES, J. A. y PÉREZ-PAREJA, J. (1999): Escuela de Padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil. Madrid: Pirámide.

DIAMONDSTONE, J.M. (1996): Talleres para padres y maestros. Trillas, México.

FERNÁNDEZ, J.M Y BUELA-CASAL, G. (2002): Manual para padres desesperados con hijos adolescentes. Madrid: Síntesis.

HERBERT, M. (1997): Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones. Madrid: Pirámide.

MEEKS, C. (1993): Recetas para educar. Madrid: Medici.

ORTNER, G. (1988): Cuentos que ayudan a los niños. Barcelona: Círculo de Lectores.

CON EL ENTORNO

Guía de recursos para jóvenes 2005:

<http://www.elperiodicodearagon.com/especiales/jovenes/guiarecursos.pdf>

Publicaciones para jóvenes Instituto Aragón de la Juventud, del Gobierno de Aragón:
<http://www.aragon.es> - Instituto Aragonés de la Juventud - Publicaciones

Guía de recursos sociales del Gobierno de Aragón:

<http://www.aragon.es> - Departamento de Servicios Sociales y Familia - Guía de Recursos Sociales