

# LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA: LA IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA EVITAR SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR

## *Violence prevention: the involvement of the education community to prevent situations of bullying*

ANTONIO MEDINA RIVILLA Y MARÍA LUZ CACHEIRO GONZÁLEZ  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

---

La prevención de la violencia escolar requiere de la implicación de la comunidad educativa para generar relaciones positivas entre estudiantes y profesorado en un clima colaborativo. Esta situación relacional es aún más compleja en las escuelas multiculturales. En el estudio que se presenta se evidencia que el clima es un factor clave para el profesorado y esencial para anticiparse a situaciones conflictivas y hacer frente a los efectos producidos por el acoso escolar.

Los profesores y estudiantes han expresado su visión sobre el acoso escolar y la importancia de contar con el apoyo de todos los agentes del contexto escolar para hacer propuestas de mejora y superación de los conflictos. Los participantes manifiestan la necesidad de un plan de acción y una mediación colaborativa, con el apoyo de la Administración educativa.

En este escenario los estudiantes deben formarse en competencias sociales e interculturales para la prevención del acoso y la creación de un clima empático, confiado y colaborativo, que no está suficientemente asumido por los claustros y numerosas actuaciones de la Administración. Para ello se requiere una metodología integrada cuanti-cualitativa para profundizar en la participación de la comunidad educativa en su conjunto.

**Palabras clave:** *Acoso escolar, Relaciones intergrupales, Violencia escolar, Clima social, Relaciones sociales, Interculturalidad, Mediación educativa.*

---

### Introducción

La amplitud de relaciones entre estudiantes y profesorado marcará el futuro de las instituciones, al convivir las culturas desde su personalidad e interacción en los distintos pueblos y comarcas, replanteando a los educadores y educadoras la visión y la preparación inicial, profundizando en las verdaderas necesidades de

las sociedades interculturales y en las dificultades de convivencia entre los seres humanos.

El conjunto de implicados en la institución educativa debe mejorar el aprendizaje de los procesos de convivencia, compartiendo una escuela intercultural y colaborativa en una sociedad globalizada requerida de un profundo respeto a la diversidad y al aprendizaje a lo largo de la vida.

## **Problema de investigación: el clima social y su incidencia en el acoso escolar y en la escuela intercultural**

Esta investigación corresponde a una línea cuyo núcleo más representativo es la prevención del acoso escolar en las escuelas a través de un proceso de análisis y de mejora continua, indagando en los valores y componentes del clima sociocomunicativo del aula.

La investigación realizada se basa en desvelar el valor del clima social como personalidad característica de la institución educativa y base para las personas que conviven en la diversidad cultural. Los distintos agentes han de crear relaciones de colaboración a través de la empatía, la confianza y el respeto en un escenario de encuentro que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje y la impronta de las múltiples interacciones entre estudiantes y profesorado.

En este trabajo se pretende entender la complejidad relacional de las instituciones educativas y descubrir su incidencia en el clima social para prevenir los conflictos, y singularmente el acoso escolar, así como las diversas formas de relaciones negativas entre todos los participantes en el aula, en la escuela y en las redes sociales que convergen en el centro formativo.

El problema de la investigación se centra en comprender la incidencia positiva que, en el encuentro entre las culturas presentes en el aula y en la escuela, tiene el conjunto de relaciones sociales e interacciones positivas, impulsando un clima social compartido entre estudiantes, profesorado, familias y comunidades implicadas, al investigar las relaciones que se configuran entre los agentes del aula y centro, en el marco del distrito, comarca o escenarios urbanos, periurbanos y su incidencia en la mejora de la empatía relacional entre las personas y las culturas, disminuyendo la agresividad y el acoso escolar.

El proceso de innovación educativa y cultural ha tenido lugar en entornos rurales e internacionales,

al situar en estrecha interacción las diversas instituciones educativas participantes y propiciar el encuentro entre la universidad, las escuelas y los grupos pluriculturales.

El problema se ha trabajado en coherencia con los objetivos de las instituciones educativas y se han seleccionado los que orientan esta investigación.

## **Objetivos de la investigación**

Los objetivos generales de la investigación son:

- Identificar los procesos relacionales que se generan en las aulas y escuelas entre las diferentes culturas.
- Detectar las relaciones negativas y las situaciones de agresión que se producen entre los miembros de la comunidad educativa.
- Estimar la incidencia del clima social en la mejora de las interrelaciones entre estudiantes y profesorado en las escuelas.
- Analizar la influencia del clima en la mejora de los problemas de convivencia para prevenir el acoso escolar.
- Identificar los problemas en el proceso intercultural y formativo de las escuelas.
- Construir climas empáticos y colaborativos que prevean posibles escenarios de acoso escolar (*bullying*).
- Comprometer al profesorado y comunidad educativa en la creación de un clima favorable a la educación intercultural superadora de ambientes de acoso escolar.

## **Marco conceptual: clima, cultura y acoso escolar**

Clima y cultura son conceptos distintos, siendo el clima una percepción de los individuos y la cultura el conjunto de normas, creencias y vivencias de los miembros de la institución (Van Houtte, 2005). El aula genera el clima social en estrecha interacción entre los participantes e influido por las características y entornos locales

y comarcales, así como urbanos y periurbanos, que han de ser analizados en toda su amplitud y complejidad. Meyerson y Martin (1987) consideran que la cultura implica un marco de asunciones compartidas y el clima el marco de percepciones construidas.

Los estudios que hemos realizado en los últimos años y la interacción en equipo con los doctores Gento y Domínguez (2005) nos han facilitado el conocimiento del clima de las aulas interculturales en Europa y su potencialidad para anticipar los conflictos, evitando procesos de agresividad entre estudiantes y profesorado y compartiendo un estilo de investigación colaborativa.

Son muchos los estudios que relacionan el clima de las aulas y las comunidades que conviven en el entorno (Domínguez *et al.*, 1996; Medina y Domínguez, 2003, 2006 y 2008; Domínguez, 2006; Medina, 2007) y el papel del profesorado como agente canalizador de respuestas adecuadas a la realidad socioeducativa en el contexto escolar.

El clima incluye la organización en su globalidad, el entorno físico, las creencias compartidas, las relaciones entre individuos y grupos, y las características de las personas y de los grupos de la organización.

La cultura de los miembros de la organización educativa se expresa a través de distintos niveles: a) lo claramente visto y asumido, artefactos visibles o símbolos expresivos, tales como la estructura arquitectónica de la escuela o las formas externas de la escuela (Parsons, 1951); b) los valores de la institución, que expresan y comparten los miembros de la institución; y c) el nivel de asunción del sentido y de las creencias (normas, valores e implicaciones que dirigen la conducta en la organización).

Estos conceptos se afianzan a través de las interacciones entre los participantes. Para Schein (1990) el clima es una manifestación superficial de la cultura. Por su parte, Tagiuri (1968) incluye la cultura en el clima de la institución.

La cultura es algo de la organización o algo que tiene la institución, pero es nuclear en las instituciones educativas. La cultura integra a los miembros de la organización y evita procesos de fragmentación, respetando y promoviendo el sentido y la riqueza de las diferencias.

El acoso escolar es una modalidad de agresividad psicológica que altera la normal relación entre los estudiantes en las instituciones educativas y que se incrementa cuando el clima es negativo y de gran conflicto entre los agentes del aula, las culturas y la influencia de determinados estereotipos. Watkins y Wagner (1991) plantean que es necesario un tratamiento más global para mejorar la convivencia en las escuelas, valorando qué ofrecen a los estudiantes, qué tipo de aprendizaje social se suscita y qué relaciones interpersonales plantea el medio pluricultural. Diversos informes, entre ellos el del Defensor del Pueblo (2000), subrayan que el conflicto más frecuente durante este periodo ha sido que los estudiantes impiden el normal desarrollo de las clases.

Díaz-Aguado (2004) ha analizado las situaciones de violencia que se dan en algunas instituciones y propugna una necesaria prevención y estudio de las conductas de riesgo que provocan el deterioro de la convivencia en los centros. El agrupamiento de los estudiantes y la modalidad de las tareas y procesos de enseñanza-aprendizaje tienen incidencia en los estilos de convivencia. Se subraya la importancia del principio de flexibilidad en el agrupamiento (Medina, Domínguez y Gento, 2008) y se ha constatado el efecto favorable en el clima y en la formación de los estudiantes.

### **El clima social y los procesos de acoso escolar en las instituciones**

Este trabajo destaca, en coherencia con otros como el de Barone (1997) y el de Van Houtte (2005), el valor del clima social, como síntesis de las percepciones y modos de simbolizar la

realidad por cada persona de la institución, a su vez ampliado y enriquecido con las peculiaridades culturales de cada etnia, grupo y comunidades de seres humanos en interacción, quienes aportan sus creencias, valores, actitudes, significados y estilos de aprendizaje contextual y situado ante las formas de convivencia y socialización de las personas.

La investigación se ha desarrollado en instituciones educativas de un barrio-extrarradio de Madrid, que se caracteriza por una gran pluralidad cultural con mayoría de personas de origen gitano, seguidas de comunidades iberoamericanas (Ecuador, Colombia, Bolivia, etc.) y similar en cantidad e intensidad comunidades del norte de África, prioritariamente marroquíes. El resto de las culturas presentes lo forman grupos de Centroeuropa y de Europa del Este, con presencia de estudiantes de la cultura china.

La complejidad y la mejora continua de la interacción didáctica inciden en un ambiente humano que respeta una realidad social diversa, en la que todas las personas son valoradas en su singularidad y en sus aportaciones.

El clima social de cada aula y cada centro es emergido desde el diálogo entre las culturas y la generación de relaciones entre docentes y estudiantes como una nueva realidad social, fecunda y singular, que trasciende la rica intelección de la lengua común para armonizar inquietudes y valores en torno a un nuevo proyecto: la educación intercultural. Olweus (1993) considera que el clima social puede ser desarrollado y controlado por educadores y administradores, logrando mediante nuevas prácticas y políticas minimizar los efectos del acoso en la institución educativa para anticiparse a las situaciones provocadas por aquél y facilitar mejores escenarios de convivencia en la comunidad escolar.

Clarke y Kiselica (1997) han propuesto que la intervención en la institución escolar ha de ser más profunda y adelantarse a los futuros problemas de conflicto relacional entre los estudiantes,

mediante una filosofía de implicación y compromiso de todos los agentes de la comunidad escolar con una solución auténtica del clima de convivencia más creativo y pertinente.

Kaukainen *et al.* (1999) distinguen diferentes tipos de conductas de acoso, relacionadas con la inteligencia social: conducta indirecta, física y verbal. La característica más identificadora de las víctimas de acoso es la ansiedad social, aunque tales víctimas a veces exhiben conductas que invitan y refuerzan el acoso.

Algunos factores que condicionan el acoso escolar en las instituciones educativas singularmente: el contexto social, las habilidades sociales y la comprensión de los momentos evolutivos, como la adolescencia, en la que tiene su mayor presencia (Ma, 2000 y 2002). Los programas de superación de los conflictos relacionales y de facilitación de nuevos escenarios de convivencia se han realizado mediante estructuras demasiado jerárquicas, siendo necesario implicar más intensamente a los propios estudiantes y a la comunidad educativa en su conjunto (Medina, 2007).

El clima social de la institución educativa y de cada una de sus aulas se concreta en el conjunto de relaciones sociales y de percepciones que generan los agentes de la comunidad educativa, al desarrollar el proceso formativo y realizar la tarea innovadora de enseñanza-aprendizaje. La interacción entre estudiantes y docentes, así como entre grupos y la comunidad educativa en general, puede caracterizarse por la presencia de relaciones positivas como la confianza, apertura, cercanía, empatía, colaboración, igualdad, respeto a las diferencias, etc., o por el predominio de relaciones y situaciones interactivas negativas, en las que el reconocimiento y respeto a las diferencias de los seres humanos, sus grupos sociales y culturales sea inferior a lo deseado. El clima que perciban los miembros de la comunidad educativa ha de ser positivo y de valoración sincera de las diferencias y de los proyectos y valores formativos de cada persona y culturas.

## **El proceso de mediación de la comunidad educativa**

El proceso de mediación supone que, desde la dirección, el claustro y los equipos docentes, hasta cada uno de los estudiantes y familias, con el apoyo de la Administración educativa, se ha de construir un marco interrelacional que facilite la prevención y solución de conflictos escolares. Cada uno de los actores ha de asumir sus responsabilidades en la generación de un clima educativo dentro de un modelo de escuela y sociedad intercultural y tecnológica.

La mediación de la comunidad educativa ha de realizarse desde la activa colaboración de cada uno de los agentes de la comunidad (Medina, 2007), y plantearse de modo holístico e institucional en su concepción y práctica, incorporando la totalidad de la organización a la óptima consolidación de las relaciones y de un clima social favorable.

La comunidad se ha de comprometer con la calidad de las relaciones, el discurso y la pertinencia de la tarea formativa, configurando un ecosistema que potencie la convivencia y la activa colaboración entre todos los agentes, anticipándose a los conflictos y potenciando un estilo de relaciones de empatía, armonía y pleno respeto a la singularidad de cada cultura y de cada ser humano, consciente del gran reto que atañe a la escuela como ecosistema de aceptación de las diferencias y de potenciación del continuo encuentro entre culturas.

La educación integral y singularmente el desarrollo de las competencias sociocomunicativas requieren una relación empática y la búsqueda de un marco y un estilo de auténtica convivencia y respeto entre las personas, que se evidencia en la aceptación de la diversidad de los seres humanos y de las divergencias que han de ser vividas en toda su complejidad entre las personas y las instituciones. La síntesis de divergencias y similitudes en las relaciones y en el modo de percibir las se evidencia en el clima social de

la institución y aporta nuevas claves para anticiparse a los conflictos, al consolidar un proceso sociorelacional más coherente con las necesidades de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa.

El clima social se construye en coherencia con la modalidad de relaciones que se establecen; en consecuencia, las relaciones positivas y la energía entre las personas ha de emplearse para anticiparse a los conflictos, superarlos y enfocar óptimamente las interacciones entre sus miembros en el ámbito de la comunidad educativa y de su entorno urbano y rural, al sentar las bases de una óptima interculturalidad entre todas las personas y grupos de la institución educativa.

El avance del clima intercultural y de la óptima interacción entre los seres humanos y sus culturas requiere del profesorado el dominio de competencias sociales e interculturales adecuadas a un proceso de creciente complejidad y transformación de los valores (Medina, 2009).

Arnové (2008: 439) retoma el modelo de Getzels (1963) para tratar de explicar que los agentes de las instituciones educativas, singularmente el profesorado, interactúan en el centro desde la doble acción institucional-organizativa de carácter nomotético y la idiográfica, propia de las características singulares de cada ser humano.

Así, la dimensión nomotética viene determinada por la institución, las funciones que se espera de ella y las expectativas de la institución social, pero al interactuar con cada sujeto-individuo su personalidad y la conformación de las necesidades que tiene, se da una interacción más idiográfica. Lo nomotético e idiográfico constituyen los modos habituales de actuar las organizaciones.

En esta visión hemos de situar el clima institucional, el acoso y los conflictos generales que alternan la convivencia del centro y de las aulas, en las que tienen mayor impacto tales conflictos.

¿Qué se espera de los agentes intervinientes en la comunidad formativa: docentes, familias, estudiantes, administradores, etc.? Esta amplitud y complejidad de papeles conlleva serias contradicciones en el propio grupo; pensemos en los papeles del profesorado y de cada estudiante en el centro, en cada aula y en sus grupos de referencia y, a la vez, cómo cada individuo ha de ser consciente de su personalidad, del modo de afrontar los conflictos y del estilo de toma de decisiones, que en momentos de gran complejidad, como la adolescencia, y en contextos de profunda desestructuración familiar, diversidad cultural y superación de situaciones de marginalidad y tensión, cada estudiante ha de aprender a interiorizar, mejorar y lograr una armonía entre sus impulsos y la responsabilidad demandada en la vida escolar.

Arnové (2008) emerge la metáfora del «jardín» para referirse a la institución educativa y plantear su principal compromiso y riesgo para adecuar a cada ser humano en su radical complejidad, diferencias y estilos de vida. Este autor propugna (Arnové, 2008: 448) que ante las demandas de grupos marginados y desfavorecidos: «Los educadores han de liderar la lucha para que los entornos institucionales les permitan implicar de manera activa a todos los estudiantes en la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y comportamientos que les permitan tener una vida plena de gran contribución».

El trabajo docente y de la comunidad educativa ha de orientarse para configurar climas sociales empáticos y colaborativos, que faciliten la confianza y la implicación auténtica de los estudiantes y profesorado en su rigurosa formación.

Ainscow (2008) plantea que la equidad es el principio que avala la escuela inclusiva y se requiere una nueva concepción y responsabilidad del profesorado y de toda la comunidad educativa para lograr plenamente el aprendizaje para cada estudiante. Este autor señala que la política de inclusión no es tanto un conjunto de prácticas fijas, como un proceso de construcción

y reconstrucción para implantar una cultura educativa inclusiva (Ainscow, 2008: 27).

Se han de impulsar estructuras organizativas desde la responsabilidad compartida en una comunidad con nuevos papeles y esperanzas para lograr acuerdos comunes. La institución y sus agentes han de comprometerse en la solución de los conflictos y de los problemas que se derivan de las diferencias personales y culturales de los estudiantes y de las familias.

La comunidad educativa ha de realizar un auténtico proceso de mediación y de reconocimiento del valor de cada estudiante, en su total identidad, de los grupos más diferenciados y de los aprendices en situación de complejidad, valorando a cada uno en su plenitud y aplicando cuanto conocemos para llevar a cabo las acciones formativas en cada centro, aula y comunidades.

### **La pertinencia del clima social para anticiparse al acoso escolar en contextos interculturales**

La metáfora del clima aplicada a las relaciones entre todas las personas de la institución es el conjunto de percepciones y vivencias que los agentes generan en la complejidad interactiva del aula y en el centro. La mejora de los procesos conflictivos depende de la naturaleza y generación del clima social, singularmente del tipo e intensidad de relaciones que se construyen en las instituciones. Así, si desarrollamos unas relaciones de confianza, apertura, colaboración, empatía, reciprocidad y transformación continua del estilo sociocomunicativo, se configura un modelo de clima que influirá en la solución de los conflictos y sentará las bases de un ambiente de anticipación a los mismos.

El clima basado en percepciones positivas acerca de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad es una garantía para prever los conflictos y adoptar las decisiones más acordes con las trayectorias de vida de cada participante, a la

vez que proporciona un poder innovador a las acciones e interacciones entre estudiantes y profesorado.

Los conflictos surgen del deterioro de las relaciones entre estudiantes y de éstos con el profesorado y la comunidad, así como de los continuos procesos de interacción negativa entre ellos. Esta situación anticipa los conflictos y en especial el acoso escolar, pero si se construye un clima que promueva relaciones flexibles y percepciones positivas entre todos los agentes de la institución educativa, se lograrán superar numerosas dificultades y se influirá en la disminución de los procesos de acoso escolar.

La consolidación de estilos docentes y discentes, basados en las actitudes y los valores entre las diversas culturas presentes en las aulas, mejora las relaciones y el desarrollo de procesos favorables a una interacción sincera y creadora entre todas las personas (Zabalza, 2001).

Las percepciones de los miembros de la institución educativa orientan y dan sentido al clima social, singularmente al derivado de la calidad relacional entre las culturas participantes en la clase. Las personas construyen su identidad en un proceso continuo de relación con el contexto cultural, sus símbolos y los modelos de actuación que les caracterizan. Las identidades se asientan en un dilatado proceso de asimilación y acomodación de los esquemas y actitudes de cada ser humano, a la vez que en un continuo y complejo proceso de aceptación y oposición a los diversos modelos formativos, sociales e institucionales.

La riqueza propia de cada escenario humano es transformada a lo largo de la historia de los pueblos y de las diversas comunidades y grupos que conviven en escenarios de complejidad creciente. Esta realidad interactiva se incrementa al interactuar en el aula y en los centros educativos las diversas perspectivas culturales, que no sólo representan las tradiciones religiosas más clásicas: cristianismo, judaísmo e islam, sino que

se amplía a las diferentes perspectivas del hinduismo, budismo y concepciones de interpretación diversa de la vida y de su sentido ante los grandes retos de la actual mundialización.

El clima, realidad social y cultural de los seres humanos y personalidad diferenciadora de cada organización caracteriza el marco institucional y las posibilidades de intercambio entre los seres humanos. La pluralidad cultural se hace realidad en el clima social emergente, derivado del proceso interactivo entre los miembros de cada grupo humano y del conjunto de sus actuaciones y vivencias. La educación intercultural se configura y se realiza en continua interacción social y en coherencia con el clima de empatía y colaboración que se hace realidad entre todos los participantes, concretado en el respeto y la síntesis superadora de las exacerbaciones culturales.

### **Diseño de la investigación: metodología**

Esta investigación ha aplicado una perspectiva metodológica cuanti-cualitativa con énfasis en el estudio de los grupos de discusión y un análisis de los resultados de los cuestionarios ad hoc aplicados al profesorado y a los estudiantes. La metodología utilizada se basa en la línea de Tashakkori y Teddlie (2002), Medina y Domínguez (2003 y 2006) y Domínguez (2006); la complementariedad y adecuación de los diseños de investigación de Kigelmann y Huber (2002 y 2005), y el proceso de análisis de datos en su realidad emergente de Kompf y Denicolo (2003), Day *et al.* (2007), entre otras opciones metodológicas.

La comprensión de los conflictos y el análisis del diálogo de los grupos y las entrevistas en profundidad han sido realizados atendiendo a los diversos escenarios y se ha procurado acompañar a los estudiantes y docentes en la construcción y experimentación de su realidad conflictiva, en cuanto procesos de interacción vivenciada.

El estudio es descriptivo y comprensivo, desarrollado desde la identificación de situaciones y procesos de interacción conflictiva expresados en las voces, preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los docentes y estudiantes de centros de Educación Secundaria con mayoría de estudiantes de diversas culturas y con escenarios de privación social y tensas interacciones sociales.

Las categorías del cuestionario han servido de base para la construcción de los aspectos nucleares de las entrevistas y de los grupos de discusión, ampliados con nuevos procesos de observación participante. Las numerosas preguntas han sido respondidas por 75 docentes y 355 estudiantes de los centros de Educación Secundaria participantes.

El cuestionario ha sido validado mediante un meticuloso proceso de estudio del contenido por 15 expertos y obtenida una fiabilidad de

alfa de Cronbach de 0,82, aunque la estructura del cuestionario ha alternado preguntas cerradas (1-5) con numerosas abiertas, que sintetizamos extrayendo algunas de las expresiones más relevantes.

## Análisis de datos

El análisis de contenido se ha llevado a cabo mediante el proceso de triangulación y elección selectiva de las frases-vozes claves de las respuestas a las cuestiones abiertas del cuestionario y de los grupos de discusión, así como el análisis de las valoraciones a las cuestiones cerradas, extractando las más significativas para avanzar en el estado de la cuestión y ofrecer nuevas visiones acerca de la incidencia del clima social positivo (empático, confiado, colaborativo...) para la anticipación a las situaciones complejas y al proceso del acoso escolar.

**TABLA 1. ¿Qué percepción se tiene del acoso escolar en el aula?**

| Profesorado  | Estudiantes  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• De modo traumático, sólo por dos docentes, pero con preocupación por el resto de los afectados.</li><li>• Las agresiones, amenazas, burlas, descalificaciones verbales, falta de respeto, entre otras, son las conductas más frecuentes para los docentes, que evidencian algunos estudiantes.</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• «Desconozco el acoso entre mis amigos», a juicio de una parte destacada.</li><li>• En el primer ciclo de ESO se vive de modo muy intenso por una minoría afectada (entre el 3-5%).</li><li>• Se concreta en palizas, robos, insultos y malos tratos entre colegas.</li></ul> |
| Grupos de discusión  |  |
| <p>Los participantes en el grupo: orientadores, estudiantes y docentes colaboradores han manifestado:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es una situación complicada, que tiene mayor presencia en el primer ciclo de la ESO y que afecta a una minoría, pero que se vive con honda preocupación y angustia por los afectados.</li><li>• La percepción general en los centros participantes es de inquietud y de necesidad de un gran esfuerzo para anticiparse a este fenómeno, más frecuente en los últimos años y especialmente entre algunas culturas y se focaliza en el primer ciclo de Educación Secundaria.</li></ul> |  |

**TABLA 2. ¿Cómo se ha trabajado el acoso escolar en el centro y en las aulas?**

| <b>Profesorado</b>  | <b>Estudiantes</b>  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Se ha actuado ante la identificación del problema de forma inmediata.</li><li>• Se ha trabajado en unificar criterios.</li><li>• Intensificar la acción tutorial.</li><li>• Impulsar el diálogo y compromiso con toda la institución educativa.</li><li>• Identificar a los agresores y actuar dialogando y, en caso de reincidencia, sancionando.</li><li>• Trabajar desde la empatía.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Detectar a los culpables y trasladarlos a otro centro.</li><li>• Poner la vigilancia adecuada.</li><li>• Reaccionar e identificar a posibles agresores y establecer relaciones de empatía y de óptimas relaciones sociales entre todos.</li></ul> |

**Grupos de discusión**

- Trabajar en medidas anticipatorias, creando mejores relaciones entre toda la comunidad educativa y responsabilizando a todos del valor del diálogo, la empatía y la necesidad de ánimo y desarrollando normas pertinentes para mejorar la interacción colaborativa, el respeto y la apertura a otras formas de entender el mundo.
- Se aporta desde el profesorado un proceso de reflexión del clima del aula y centro para llevar a cabo las tareas adecuadas, involucrando a los estudiantes y mejorando su formación.
- Los diferentes implicados en el grupo han destacado que las medidas para prevenir el acoso escolar deben ser:
  - Intensificar en la tutoría soluciones para desarrollar adecuadamente la convivencia escolar.
  - Diagnosticar las relaciones y el clima y trabajar los derechos de todas y cada una de las personas del centro y del aula.
- Impulsar los valores de respeto, empatía, tolerancia y responsabilidad para crear un clima propicio al desempeño de las tareas y de acercamiento entre las personas, los grupos y las culturas.
- La prevención ha de ser más intensa en el primer ciclo de la ESO, dada la mayor incidencia de la adolescencia y la frecuencia de problemas de convivencia en general.

**TABLA 3. ¿Cómo actuar y qué metodología aplicar para evitar el acoso escolar?**

| <b>Profesorado</b>  | <b>Estudiantes</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• «Ante el acosador, claridad y eficacia en las decisiones adoptadas.»</li><li>• Actuación tutorial especializada.</li><li>• Trabajo coordinado entre equipo directivo, profesorado y familias.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• «Ante las agresiones han de aplicarse sanciones a los agresores.»</li><li>• Responsabilizar a los amigos cercanos que les incitan a realizar peleas.</li><li>• Identificar con mayor antelación a los posibles acosadores.</li><li>• En caso de haber acosado, debe expulsarse del centro.</li></ul> |

**Grupos de discusión**

- Los métodos han de ser de plena colaboración e implicación de toda la comunidad educativa y tener el compromiso y la colaboración de la Administración.

**TABLA 3. ¿Cómo actuar y qué metodología aplicar para evitar el acoso escolar? (cont.)**

**Grupos de discusión**

---

- Trabajar con dedicación y aplicar métodos de diagnóstico y de prospectiva, generando un discurso empático y de confianza mutua entre toda la comunidad, las diversas culturas y los estudiantes.
  - Impulsar el sentido institucional y el centro educativo, respetando a todas las personas en un proyecto global para todos.
  - Trabajar para devolver la confianza mutua entre docentes, estudiantes y comunidad.
  - En estas consideraciones se constata la afirmación expuesta de Ainscow (2008): garantizar que cada alumno es importante.
- 

El clima y la pluralidad de culturas han sido un núcleo esencial en las preguntas del cuestionario y en torno a ellas se sintetizan las principales aportaciones.

**TABLA 4. ¿Cómo se viven las relaciones entre las culturas y qué nivel de acoso depende de esta interacción?**

| <b>Profesorado</b>   | <b>Estudiantes</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Se vive mal el acoso y con gran repercusión para los afectados de la cultura acosada.</li><li>• Se percibe la pluralidad como complejidad y a veces con mayor tensión.</li><li>• No todos los docentes viven con igual tensión la pluralidad cultural.</li><li>• Nos comprometemos a anticiparnos y trabajar para superar los efectos del acoso escolar.</li><li>• Todas las culturas reciben un acoso similar, aunque en mi centro es más intenso «para los inmigrantes más recientes y de color».</li><li>• Nos sentimos algunas veces más acosados, como docentes, aunque sólo algunos.</li><li>• Los que tienden a acosar más a otras culturas son los arraigados en nuestra zona (gitana, española, marroquíes).</li><li>• El 60% del profesorado estima que el clima influye en la prevención.</li><li>• El criterio más pertinente es el colaborativo: confianza, empatía, diálogo.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• A veces lo vivimos peor que el profesorado.</li><li>• Los estudiantes acosados vivimos muy mal esta situación y a veces, los de la cultura china, con mayor intensidad.</li><li>• Los que reciben más acoso son las culturas española, ecuatoriana, gitana...</li><li>• A veces todas reciben por igual, depende de la persona acosada.</li><li>• Dado que a veces no podemos hacer nada, nos hemos de conformar.</li><li>• Impulsar el esfuerzo y las mejores relaciones entre todos los estudiantes.</li><li>• Los estudiantes propugnan la unidad entre ellos y una mayor colaboración y solidaridad.</li></ul> |

---

**TABLA 4. ¿Cómo se viven las relaciones entre las culturas y qué nivel de acoso depende de esta interacción? (cont.)**

**Grupos de discusión**

- Coinciden en subrayar que el clima de colaboración, confianza y empatía es de gran importancia para anticiparse a los problemas de acoso escolar y a los de conflicto en general.
- El reconocimiento de las culturas y la colaboración entre ellas enriquece el trabajo y la formación de los estudiantes.
- La apertura a las diversas culturas y el verdadero apoyo mutuo entre ellas es esencial, así como el reconocimiento de la igualdad y pleno cumplimiento de los derechos humanos es la base para la nueva intercultural.
- Algunas culturas, ya consolidadas en la zona, se sienten invadidas y han de realizar un verdadero esfuerzo de apertura.
- La pluralidad cultural es un nuevo valor y un incremento de la complejidad para la tarea educativa, pero que es necesario trabajar en estrecha colaboración entre las diversas culturas y construir un nuevo clima de empatía y colaboración.

**TABLA 5. ¿Cómo se han estimado las relaciones vividas en el proceso formativo por el profesorado y los estudiantes?**

**Profesorado**

**Estudiantes**

- Se estima que las relaciones positivas y el equilibrio entre ellas es adecuado, siendo el valor 3, en una escala de 1 a 5, el que obtiene un porcentaje del 65%.
- Los valores alcanzados por estas relaciones se han concentrado en el valor 3, en las relaciones de empatía y confianza, con un porcentaje del 55%.
- Las relaciones de autonomía y compromisos desciende al 30% y las de solidaridad tienen valores 4-5, un 52%.

**Grupos de discusión**

- Coinciden globalmente al valorar de modo más alto la solidaridad entre los estudiantes y el más bajo la autonomía.
- Manifiestan que el conjunto de relaciones favorables (confianza, solidaridad, empatía, etc.) ha de afianzarse y consolidar un clima social en el que todas estas relaciones sean la mejor garantía para superar los conflictos y de modo especial el del acoso escolar.
- Las opciones propuestas han sido: empatía frente a rechazo, apertura frente a clausura, cercanía frente a distancia, confianza frente a desconfianza, solidaridad frente a insolidaridad, autonomía frente a dependencia.

**TABLA 6. ¿Cómo proceder para la mejora del clima social de aula?**

**Profesorado**

**Estudiantes**

- Mejorar el discurso (80%).
- Mejorar la metodología didáctica (75%).
- Actualizar los saberes (40%).
- Diseño de medios (38%).
- Mejorar los métodos de enseñanza (45%).
- Mejorar el discurso (14%).
- Actualizar los saberes (10%).

TABLA 6. ¿Cómo proceder para la mejora del clima social de aula? (cont.)

Grupos de discusión

---

- En general, se valora positivamente el proceso metodológico seguido, el trabajo en el aula y el continuo diálogo, especialmente; el profesorado subraya el valor del discurso, en contraste con los estudiantes.
  - Los estudiantes más afectados demandan mayor implicación del profesorado y superar las relaciones de conflicto, y que cuiden con más atención la situación de los recreos y escenarios contiguos a los centros.
- 

## Conclusiones

Los objetivos pretendidos en la investigación y el problema nuclear de la misma se han logrado y resuelto respectivamente, aunque hemos de continuar el estudio y complementar la metodología e implicar a otras instituciones educativas y diversas culturas para comprender más ampliamente la incidencia del clima en la prevención y superación de las relaciones de tensión y acoso entre estudiantes y profesorado, así como entre aquéllos. Las conclusiones más relevantes son:

- El acoso escolar es una situación compleja, caracterizada por la violencia, la presión física y psicológica, la permanente tensión y las agresiones entre los miembros en un grupo de estudiantes y de éstos con el profesorado, siendo minoritarias algunas situaciones de acoso del profesorado a algún estudiante.
- La prevención del acoso depende del nivel de implicación de la comunidad educativa en este proceso y singularmente del claustro, como equipo y eje del liderazgo institucional, en estrecha interacción con la dirección y la Administración, que han de trabajar en diseñar programas de mejora del clima de la institución.
- Los procesos de aprendizaje institucional han de ser identificados para desarrollar climas empáticos, colaborativos y de salud emocional y mental entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- El nivel de acoso escolar es vivido con angustia y efectos traumáticos, aunque es

reducido el número de personas implicadas. Las vivencias de los acosados son de frustración y tensión, denunciando la limitación de medios y la necesaria implicación de toda la institución en cada una de las situaciones de acoso.

- La presencia de nuevas culturas, muy abundantes en estos centros, implica una mayor riqueza y complejidad, e incrementa el riesgo de acoso para alguna de ellas.
- Las actitudes a formar en docentes y estudiantes para prevenir el acoso escolar y mejorar el clima de la institución son las siguientes: respeto, comprensión, colaboración, compromiso y apertura.
- La mejora del clima del centro depende de los siguientes aspectos:
  - El nivel de implicación y colaboración ante el problema de todos los miembros de la comunidad educativa y, singularmente, del profesorado, las culturas en y la Administración educativa.
  - Calidad del discurso y coherencia entre los códigos verbal, no verbal y paraverbal.
  - Sistema metodológico-didáctico adecuado.
  - Diseño pertinente y motivador de medios.
  - Adaptación de los saberes formativos a las diversas realidades personales, institucionales y sociales.
- Los métodos consolidados son los integrados por su potencialidad didáctica e indagadora, aplicados con estilos colaborativos y basados en las prácticas de los grupos de encuentro, la autorregulación

de la energía vital, del apoyo solidario, la intermediación comprensiva y la anticipación reflexiva al actuar en situaciones de complejidad e incertidumbre. El clima social ha de investigarse mediante la coobservación participante, el análisis de problemas, las discusiones grupales, entrevistas en profundidad, cuestionarios semiestructurados y la interpretación del contenido del discurso, partiendo de representaciones, simulaciones y estudio de casos.

### **Proceso para prevenir el acoso**

La mejora del clima de las instituciones educativas es el gran objetivo de las escuelas en la sociedad intercultural, así como el dominio de las competencias sociales para lograr una convivencia más empática y colaborativa en la comunidad formativa.

Las escuelas son escenarios de vida y trabajo que requieren el reconocimiento de las aportaciones de sus miembros y el apoyo continuo de las comunidades que la integran, aplicando un

nuevo estilo relacional, desde el cual se logre una cultura de anticipación y de solución de los posibles conflictos entre los agentes de la institución y las diferentes culturas del centro.

Dado el grado y la intensidad de las realidades de acoso escolar en los adolescentes, tal como se evidencia en el primer ciclo de la ESO, se han de diseñar programas que estimulen la prevención y consoliden climas sociales basados en la confianza y el apoyo mutuo entre todas las personas de la institución y del contexto envolvente.

La actuación del profesorado y de la comunidad educativa ha de centrarse en la comprensión y mejora de las actitudes y los estilos de relación entre los adolescentes, combinando los modelos de trabajo y desarrollo social para que propicien la identidad y autonomía de las personas, adquiriendo nuevas formas de búsqueda, respeto y colaboración entre el profesorado, estudiantes, familias y la sociedad intercultural, con una renovada actuación de la Administración educativa ante los conflictos y planteando una sana convivencia entre todos los miembros de la institución.

### **Referencias bibliográficas**

- AINSCOW, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Las Rozas: Walters Kluwer España, 261-282.
- ARNOVE, R. F. (2008). Perspectivas sociológicas sobre la organización escolar: cuestiones recurrentes en la era de la globalización, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Las Rozas, Walters Kluwer España, 435-450.
- BARONE, F. J. (1997). Bullying in Schools, *Phi Delta Kappan*, 79, 80-82.
- CLARKE, E. A. y KISELICA, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying, *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-315.
- DAY, Ch. et al. (2007). *Teachers Matter, connecting lives, work and effectiveness*, Berkshire, Open University Press, McGraw Hill.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe: violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M. T. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social*, Madrid, Injuve.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y ROYO GARCÍA, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.
- DOMÍNGUEZ, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*, Madrid, Universitas.
- DOMÍNGUEZ, M. C. et al. (1996). *El desarrollo integral de las comarcas*, Madrid, UNED.
- DOMÍNGUEZ, T. et al. (1996). *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, Madrid, Narcea.

- FERNÁNDEZ, L. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea.
- GENTO, S. y DOMÍNGUEZ, C. (2005). Interculturality in education. Some results from Spain, en HELD, J., *Jugendintegration durch Partizipation?*, Hamburgo: Argument Verlag, 151-160.
- GETZELS, J. W. (1963). Conflict and role behaviour in the educational setting, en CHARTERS, W. y GAGE, N. L. (eds.), *Reading in the Social Psychology of Education*, Boston, Allyn y Bacon, 308-318.
- GLISSON, C. (2000). Organisational climate and culture, en PATTI, R. (ed.), *The handbook of social welfare*, Thousand Oaks, CA, Sage, 195-218.
- GLOVER, D.; GOUGH, G.; JOHNSON, M. y CARTWRIGHT, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention, *Educational Research*, 42, 141-156.
- HUESMANN, L. R. (ed.) (1994). *Aggressive behavior: current perspectives*, Nueva York, Wiley.
- KAUKIAINEN, A. et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression, *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- KIEGELMANN, M. y GUTLER, L. (eds.) (2003). *Research questions and matching methods of analysis*, Tubingen, Verlag Ingerbor-Huber.
- KIEGELMANN, M. y HUBER, G. (eds.) (2002). *The role of qualitative researcher*, Tubingen, Verlag-Ingerbor.
- KOMPF, M. y DENICOLO, P. M. (eds.) (2003). *Teacher thinking twenty years on: revisiting, persisting problems and advances in Education*, Lisse, Swets y Zeitlinger.
- LORENZO, M. y BOLÍVAR, A. (eds.) (1998). *Trabajar en los márgenes: asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE de la Universidad de Granada.
- MA, X. (2002). Bullying in Middle School: individual and school characteristics of victims and offenders, *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- MEDINA, A. (2007). La mediación de los agentes de la comunidad educativa: clave en la prevención del acoso escolar, en CARDONA, J. (coord.), *El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa*, Madrid, Universitas, 205-228.
- MEDINA, A. (2006). Clima social y desarrollo de la empatía en los centros educativos y su contribución a la solución al acoso escolar, *Actas de las Jornadas de Acoso Escolar*, Madrid, UNED (DVD).
- MEDINA, A. et al. (eds.) (2004). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*, 2 tomos, Madrid, Universitas.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (2006). Los procesos de observación del Prácticum: análisis de las competencias, *Revista Española Pedagogía*, LXIV, enero-abril, 69-103.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (2003). Modelo para el desarrollo de la formación práctica de los estudiantes de educación, *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*, Poio-Pontevedra, 3-5 de julio.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M.C. y GENTO, S. (2008). School Effectiveness Improvement by Student's Flexible Grouping in Intercultural Contexts, *paper del Congreso ECER*, Goteborg, 10-12 de septiembre.
- MEYERSON, D. y MARTIN, L. (1987). Cultural change: an integration of three different views, *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.
- MILLER, A. (1985). *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.
- PARSONS, T. (1951). *The Social System*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- SCHEIN, E. (1990). Organizational Culture, *American Psychologist*, 45, 109-119.
- SOLMIVALLI, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention, *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- SUTTON, J.; SMITH, P. K. y SWETTENHAM, L. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy of skilled manipulation?, *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate, en TAGIURI, R. y LITWIN, G. (eds.), *Organizational climate. Explorations of a concept*, Cambridge, M.A., Harvard University Pres, 11-32.
- TASHAKORLI, A. y TEDDLIE-CH. (eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Londres, SAGE Publications.

- VAN HOUTTE, M. (2004a). Tracking effects on school achievement: a quantitative explanation in terms of the academic culture of school, *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- VAN HOUTTE, M. (2004b). Climate or Cultura? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research, *School effectiveness and school improvement*, 16(1), marzo, 71-89.
- WATKINS, C. y WARNER, P. (1991). *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- ZABALZA, M. A. (2001). El proceso de enseñanza-aprendizaje, modelo de aprendizaje formativo, en SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. (coords.), *Didáctica General para Psicopedagogos*, Madrid, UNED, 187-232.

## **Abstract**

---

### *Violence prevention: the involvement of the education community to prevent situations of bullying*

Preventing school violence requires the involvement of the educational community in order to create relationships between students and teachers in a collaborative environment. This situation is even more complex in multicultural schools. This study has shown that the climate is a key factor for the teacher to anticipate situations and cope with the effects of bullying.

Teachers and students participating in the study have expressed their vision of the bullying and the importance of having all the support in the school to make proposals for improvement and overcoming conflicts. The participants revealed the need for a mediation plan and collaboration with the support of educational Administration.

Under this scenario students should be trained in social and intercultural skills for the prevention of bullying and creating a climate of empathy, trust and collaboration, which is not sufficiently taken into consideration by all the school representatives' bodies and the administration. This requires an integrated quantitative-qualitative methodology involving the educational community as a whole.

**Key words:** *Bullying, Intergroup relations, School violence, Social climate, Interculturality, Educational mediation.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Antonio Medina Rivilla**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la UNED. Sus líneas de investigación son: clima social de aula e instituciones, modelos didácticos innovadores e interculturales, diseño y desarrollo curricular y formación de profesorado.

Correo electrónico de contacto: [amedina@edu.uned.es](mailto:amedina@edu.uned.es)

### **María Luz Cacheiro González**

Profesora de Didáctica y Organización Escolar de la UNED. Sus líneas de investigación son el diseño y evaluación de recursos educativos en entornos virtuales de aprendizaje.

Correo electrónico de contacto: [mlcacheiro@edu.uned.es](mailto:mlcacheiro@edu.uned.es)