

DINÁMICAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO: HACIA EL CONCEPTO DE CIBERCONVIVENCIA*

Francisco Córdoba-Alcaide, Rosario Del Rey
y Rosario Ortega-Ruiz

EL GRUPO DE MAESTROS Y MAESTRAS de un colegio, en la reunión de final de curso, debate sobre la necesidad de actualizar el plan de trabajo que se está poniendo en marcha para mejorar la convivencia escolar. Valorando el curso, que en ese momento finaliza, toman conciencia de que han sido muchos, más de los esperados, los conflictos e incidentes; problemas que han generado malestar entre la comunidad educativa al no haber sido afrontados adecuadamente. Según el maestro de educación física, es necesario realizar una evaluación inicial al principio del curso próximo para que así todos y todas sepan qué tipo de dificultades son las más frecuentes y decidir qué intervenciones son las más idóneas. En relación con esto, el jefe de estudios enfatiza que las dificultades no solo afectan a las relaciones entre el alumnado, sino que el curso que ahora finaliza ha presentado también problemas entre los propios maestros y maestras y del centro con las familias. Por su parte, la maestra de inglés indica que los principales problemas son de disciplina y especialmente la falta de respeto del alumnado hacia el profesorado. En cambio, la maestra de plástica insiste en que, además de problemas, todos deberían ser conscientes de que también hay muchos elementos positivos entre los escolares; de ayuda mutua, de colaboración y amistad. El debate se anima cuando el maestro de tecnología recuerda que hay que atender a las actividades y relaciones en las redes sociales y el tiempo que dedica el alumnado a interactuar a través del teléfono móvil y las nuevas tecnologías en general.

* Este capítulo se ha elaborado en el marco del proyecto «Sexting, ciberbullying y riesgos emergentes en la red: claves para su comprensión y respuesta educativa» (EDU2013-44627-P). Plan Estatal 2013-2016 Excelencia - Proyectos I+D. España.

Las relaciones interpersonales se extrapolan al mundo virtual, de manera que el abordaje de la convivencia ya no solo se limita a la relación directa. Concluyen la reunión decidiendo que a principios del próximo curso se realizará una evaluación de la convivencia y la ciberconvivencia procurando considerar los problemas, pero también las potencialidades de la vida social del centro. Se creará una comisión permanente de convivencia que será quien busque los instrumentos para evaluar la convivencia y devolver la información para que se puedan poner en marcha las medidas oportunas, que deben convertirse en un proyecto educativo ilusionante.

CONVIVIR EN EL CENTRO EDUCATIVO

El caso que precede estas líneas es un ejemplo claro de dos elementos clave de la convivencia escolar: su complejidad, dada la cantidad de elementos a considerar, y la subjetividad en que se sustenta, ya que estamos ante interpretaciones y vivencias de las personas y grupos que no pueden ser interpretados ni abordados como hechos objetivos, sino como el conjunto de elementos básicos en los que se sustenta la convivencia escolar.

Existe gran cantidad de publicaciones dedicadas a definir la convivencia escolar y describir sus elementos. A pesar de la escasez de consenso aparente, podemos afirmar que la convivencia escolar es un concepto multidimensional, poliédrico, complejo y dinámico. La convivencia es multidimensional, ya que para su adecuada comprensión debemos considerar perspectivas diversas como la psicológica, la social o la educativa, entre otras, y no centrarnos en un único elemento de análisis; poliédrica, ya que depende de la perspectiva de la persona que la analice, entra en juego el mundo subjetivo, emociones, sentimientos y valoraciones propias; compleja, por la multitud de elementos que la componen, ya que para considerarla desde una perspectiva global es necesario tener en cuenta las relaciones entre los diferentes protagonistas de la escuela, las dificultades de estas relaciones, pero también sus potencialidades, no solo de manera directa, sino además ahora en un mundo virtual y mediado por las nuevas tecnologías; y, finalmente, es dinámica ya que se va modificando en el tiempo en función de las medidas que se pongan en marcha, y no hay una foto fija que la describa. Más que un fotograma, es la película misma de la vida de los protagonistas: alumnado, docentes y familias.

Dadas estas características, las relaciones interpersonales entre los centros escolares de realizar planteamientos tanto para definir las características de la convivencia escolar como para prevenirla, porque toda convivencia que previene conflictos y problemas se deteriora. Por ello, es de especial importancia tener en cuenta las percepciones de todos y cada uno de los participantes en que cualquier acción relacionada con la convivencia es una construcción colectiva que depende de las creencias, actitudes y valores de los participantes.

Además, un proceso de aprendizaje puede tornar difícil no solo por la complejidad de los elementos a considerar, sino también por la diversidad de las percepciones de los elementos a considerar, sin embargo, a pesar de la aparente divergencia de opiniones, se puede hallar en la literatura científica evidencia de que la tendencia general del pensamiento es considerar global (McIntosh *et al.*, 2011), las relaciones interpersonales de los centros educativos y asume que las relaciones interpersonales son positivas, aunque a veces se ven otros problemas. Desde la escuela se ven relaciones interpersonales que son inseparables del proceso de aprendizaje, se ven inmersos, pero también en el centro se relacionan con elementos de la vida social comunitario y las claves de la convivencia.

Tampoco cabe duda sobre la importancia de la convivencia en el ámbito de las administraciones educativas. En la investigación científica, la convivencia escolar es un tema del contexto educativo. Hoy es considerado un elemento clave para la educación, ya que surge de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. En el último informe del Observatorio de la Convivencia Escolar (2012), la convivencia escolar ha pasado de ser un tema local y genérico a convertirse en un tema de investigación psicopedagógica.

extrapolan al mundo virtual, de convivencia ya no solo se limita a la acción decidiendo que a principios de evaluación de la convivencia y la resolución de los problemas, pero también del centro. Se creará una comisión que busque los instrumentos para la información para que se puedan utilizar, que deben convertirse en un

EDUCATIVO

un ejemplo claro de dos elementos de complejidad, dada la cantidad de diversidad en que se sustenta, ya que las relaciones de las personas y grupos abordados como hechos objetivos, los básicos en los que se sustenta la acciones dedicadas a definir la convivencia. A pesar de la escasez de datos que la convivencia escolar es un fenómeno rico, complejo y dinámico. La complejidad para su adecuada comprensión requiere ser abordada desde perspectivas diversas como la psicológica, la social y la pedagógica, para entrar en un único elemento de análisis desde la perspectiva de la persona que incluye lo subjetivo, emociones, sentimientos y valores. Por la multitud de elementos que la convivencia escolar desde una perspectiva global es un fenómeno complejo entre los diferentes protagonistas de estas relaciones, pero también requiere ser abordada de manera directa, sino además ahora en la medida de las nuevas tecnologías; y, finalmente, considerando en el tiempo en función de las necesidades, y no hay una foto fija que la desdoble en la película misma de la vida de los individuos y familias.

Dadas estas características, es previsible esperar que existan divergencias entre los centros escolares y los agentes educativos a la hora de realizar planteamientos tanto para la evaluación de la convivencia escolar como para definir las vías de intervención, ya sea para optimizarla, porque toda convivencia es siempre mejorable, ya sea para prevenir conflictos y problemas sociales que la afectan y a veces la deterioran. Por ello, es de especial relevancia tomar en consideración las percepciones de todos y cada uno de los agentes educativos, de forma que cualquier acción relacionada con la convivencia vaya gestando una construcción colectiva que integre los hechos, pero también las creencias, actitudes y valores de las personas que forman parte de ella.

Además, un proceso de análisis y mejora de la convivencia se puede tornar difícil no solo por la complejidad previamente referida, sino también por la diversidad de taxonomías existentes sobre los elementos a considerar, sin que exista consenso hasta la fecha. A pesar de la aparente divergencia entre las propuestas que se pueden hallar en la literatura científica y educativa, no cabe la menor duda de que la tendencia general debe ser de la consideración de *escuela global* (McIntosh *et al.*, 2011), perspectiva que focaliza el análisis de las relaciones interpersonales de todos y cada uno de los agentes educativos y asume que las relaciones se caracterizan por una dinámica relacional positiva, aunque acepta la existencia de conflictividad y otros problemas. Desde la escuela global, se entiende que el conjunto de relaciones interpersonales que surgen entre la comunidad educativa son inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se ven inmersos, pero también que los procesos que acontecen en el centro se relacionan con elementos del entorno, como el contexto social comunitario y las claves de la cultura.

Tampoco cabe duda sobre que en las dos últimas décadas, tanto en el ámbito de las administraciones públicas como a nivel de la investigación científica, la convivencia escolar ha cobrado protagonismo en el contexto educativo. Hoy es considerada como un elemento necesario para la educación, ya que surge de la vida en común y las relaciones interpersonales que se establecen en los espacios educativos. Según el último informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2012), la convivencia escolar ha pasado de ser una expresión popular y genérica a convertirse en un verdadero y complejo constructo psicopedagógico.

En otro lugar (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014) hemos descrito la evolución histórico-conceptual de la convivencia escolar a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI. Entre los antecedentes histórico-conceptuales que marcan dicha evolución, hallamos el concepto originario de clima social escolar en el ámbito internacional y la influencia de los estudios iniciales sobre maltrato entre escolares. Un hito que marca la mitad de los años 90 es el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Delors y que señala la existencia de cuatro pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La importancia de la convivencia, como constructo que aglutina un conjunto de valores y prácticas educativas de relevancia, se consolida durante la primera mitad del siglo XXI, poniéndose de manifiesto la necesidad de construir la convivencia. Además, la inclusión de competencias, clave en educación, sitúa la competencia social y ciudadana como parte propia de la mayoría de los currículos, al menos en el ámbito europeo.

ELEMENTOS CLAVE EN EL ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Atender a una concepción global de la convivencia escolar implica asumir la diversidad en cuanto a la tipología de elementos a incluir entre sus componentes. Ortega y Mora-Merchán (1996 y 2008) distinguen tres subsistemas fundamentales de relaciones interpersonales que hay que considerar en el contexto escolar para analizar la convivencia desde esta perspectiva global: la interacción en la red de iguales, la relación docente-alumnado y las relaciones entre los adultos responsables. A veces, en los centros educativos, tal y como hemos podido comprobar en el caso inicial, se puede caer en el error de considerar que la convivencia es de menor o mayor calidad en función de las relaciones que mantiene el alumnado, obviando el análisis de la calidad de las relaciones que se producen entre los adultos responsables (profesorado y familias) y entre el profesorado y el alumnado. Se genera de esta manera una lectura parcial de la calidad de la convivencia en el centro y se olvida la relevancia que todos y cada uno de estos subsistemas va a jugar en el buen fluir de la convivencia en el centro. Tomaremos como referencia estos tres subsistemas para analizar tanto sus potencialidades como

sus riesgos. A la clasificación inicial (Ortega y Mora-Merchán, 2008) proponemos dos nuevos elementos y la incorporación de las relaciones

La red de iguales: potencialidades y

Si consideramos cada uno de los subsistemas, el sistema de los iguales ha sido el que contribuye más significativamente a un amplio conjunto de competencias de personalidad individual y social de los estudiantes (White y Salovey, 2012). El vínculo horizontal, es simétrico, menos complejo que el vertical, y en el proceso de socialización, la autoestima del alumnado, muestra una gran relevancia para la calidad de las relaciones. Es por esto que los centros educativos, a través de la acción tutorial y en colaboración con las familias, para favorecer las relaciones entre los estudiantes, la gestión de la convivencia sustentada en acciones para el desarrollo y fomento del alumnado, al tiempo que potencie a los estudiantes y colaboración mutua.

Pero el contexto de los iguales puede ser un adecuado desarrollo personal y social, verse debilitado. En el seno de los conflictos, desacuerdos, malos entendidos, ruina la convivencia diaria. Pese a que existen diferentes tipos y tipologías de los conflictos, una contraposición de intereses, de actitudes y conductas enfrentadas (Ortega y Mora-Merchán, 2008) en otros contextos sociales, la escuela, a pesar de lo obvio, lo importante para la calidad de las relaciones existentes sino la resolución es una oportunidad de desarrollo personal y social en marcha estrategias para una resolución de dificultades de relaciones (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Si el centro educativo no dispone de estrategias pacíficas de conflictos y para la ad

ley y Ortega, 2014) hemos descrito de la convivencia escolar a lo largo y la primera del siglo XXI. Entre cuales que marcan dicha evolución, e clima social escolar en el ámbito s estudios iniciales sobre maltrato la mitad de los años 90 es el informe ernational sobre la Educación para y que señala la existencia de cuatro ción a lo largo de la vida: aprender nder a vivir juntos y aprender a ser. , como constructo que aglutina un ucativas de relevancia, se consolida o XXI, poniéndose de manifiesto la ncia. Además, la inclusión de com- a la competencia social y ciudadana a de los currículos, al menos en el

LISIS

le la convivencia escolar implica asu- pología de elementos a incluir entre -Merchán (1996 y 2008) distinguen e relaciones interpersonales que hay ar para analizar la convivencia desde ción en la red de iguales, la relación es entre los adultos responsables. A y como hemos podido comprobar en rror de considerar que la convivencia nción de las relaciones que mantiene s de la calidad de las relaciones que sponsables (profesorado y familias) ado. Se genera de esta manera una convivencia en el centro y se olvida o de estos subsistemas va a jugar en el centro. Tomaremos como referencia izar tanto sus potencialidades como

sus riesgos. A la clasificación inicial de Ortega y Mora-Merchán (1996, 2008) proponemos dos nuevos elementos, la interacción con el contexto y la incorporación de las relaciones online.

La red de iguales: potencialidades y dificultades

Si consideramos cada uno de los sistemas de relaciones, es cierto que el sistema de los iguales ha sido considerado como el contexto social que contribuye más significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). El vínculo en las relaciones entre iguales, horizontales, es simétrico, menos controlado académicamente e influye en el proceso de socialización, la personalidad, el autoconcepto y la autoestima del alumnado, mostrándose de esta manera de especial relevancia para la calidad de las relaciones en los centros educativos. Es por esto que los centros educativos han de promocionar acciones, a través de la acción tutorial y en el marco de las diferentes materias, para favorecer las relaciones entre iguales. El docente, como gestor de las relaciones entre su alumnado, debe ser el pilar de un modelo de gestión de la convivencia sustentado en la prevención y que contemple acciones para el desarrollo y fomento de las relaciones entre el alumnado, al tiempo que potencie a los iguales como fuente de aprendizaje y colaboración mutua.

Pero el contexto de los iguales, además de ser el gran escenario de un adecuado desarrollo personal y afectivo del alumnado, puede verse debilitado. En el seno de la red de iguales pueden sucederse desacuerdos, malos entendidos, rumores o conflictos que entorpezcan la convivencia diaria. Pese a que analizaremos con más detalle los orígenes y tipologías de los conflictos, es necesario avanzar que suponen una contraposición de intereses, deseos y creencias que se expresan en actitudes y conductas enfrentadas de las partes implicadas. Al igual que en otros contextos sociales, la escuela no está ajena a los mismos. No obstante, lo importante para la convivencia no son tanto la cantidad de conflictos existentes sino la manera de resolverlos. En realidad, son una oportunidad de desarrollo y cambio, aunque si no se ponen en marcha estrategias para una resolución pacífica, sí pueden derivar en dificultades de relaciones (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008). Si el centro educativo no dispone de medidas para la resolución pacífica de conflictos y para la adecuada canalización de los mismos,

también pueden ser el origen de los problemas de convivencia y podrían emerger convenciones, pautas, conductas y actitudes de agresividad injustificada entre los iguales.

Las relaciones en el ámbito educativo llevan a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan a veces verdaderos problemas difícilmente solucionables y, en algunas ocasiones, malos tratos y violencia. Concretamente, el acoso escolar, bullying, es uno de los más señalados (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014). Estos problemas han puesto de manifiesto hasta qué punto es importante la erradicación y la prevención de los mismos para mejorar la convivencia y el clima escolar, demostrándose que dicha violencia interpersonal percibida en el centro está inversamente relacionada con una convivencia de calidad (Mitchell, Bradshaw, y Leaf, 2010).

Las relaciones docente-alumnado: la gestión de la disciplina

Siguiendo con un análisis desde una perspectiva global, es necesario considerar la gestión de las relaciones interpersonales que acontecen entre docentes y alumnado como eje principal que ordena y organiza la convivencia. Son los docentes, que programan actividades, que diseñan normas, que establecen estructuras de participación y esquemas de funcionamiento, los que toman la responsabilidad de los acontecimientos. Hemos llamado a este sistema la *verticalidad de la convivencia*. Aquellos docentes que son capaces de conseguir un vínculo con su alumnado, sustentado en un estilo democrático frente a posturas autoritarias o permisivas, ponen de manifiesto el poder de dicho vínculo con la seguridad, motivación, desarrollo y ajuste psicosocial del alumnado (Buyse, Verschueren, Verachtert y Van Damme, 2009).

Al análisis de las relaciones interpersonales verticales hay que sumar, por tanto, el estilo de gestión de la disciplina que llevan a cabo los docentes y el planteamiento que, a nivel general, se lleva a cabo desde la gestión del centro educativo. Es necesario avanzar que la percepción sobre la naturaleza y gestión de las normas, tanto del centro en general como del aula en particular, adquieren especial relevancia en la conformación de la convivencia escolar. Una convivencia escolar satisfactoria supone la aceptación democrática y el consenso de normas y el establecimiento de canales para que, si no se respetan dichas normas, la persona concreta tenga una consecuencia (Ochoa-Cervantes y Diez-Martínez, 2013). La gestión de la disciplina de manera

democrática, frente a planteamiento relacionada con una mayor participación de los estudiantes y con niveles menores de convivencia (Ortega *et al.*, 2008).

Trabajar la disciplina se ha convertido en un reto para el profesorado para la que debe sentirse capaz de si esta competencia profesional se adquirió durante su formación inicial o no. Desde un punto de vista moral, además de una necesidad para el desarrollo del alumnado. Pero es cierto que no es un reto nuevo, ya que la disciplina ha sido ejercida desde siempre de una manera implícita y, en algunos casos, con un uso del error. Tenemos experiencias propias de castigos desmesurados en las prácticas docentes. Se ejercía así el control que mantenía el control del comportamiento del alumnado, la autoridad de los maestros y maestras. Hemos llamado un modelo de disciplina tradicional, un profesor solía poder resolver los grandes problemas de indisciplina. El desarrollo emocional, moral y social del alumnado era tenido en cuenta.

De estas experiencias aprendimos a trabajar con el alumnado, pero, como siguiendo un modelo tradicional estamos enfrentando a problemas de disciplina, hemos perdido el sentido de la disciplina. En el actual modelo de disciplina estamos confundiendo la disciplina con el control.

Entre los problemas que pueden surgir al aplicar estrategias para la gestión de la disciplina hay dos: la indisciplina y la disruptividad. La indisciplina es un comportamiento, fundamentalmente, que viola las normas establecidas, sean éstas explícitas o implícitas. Se identifica con situaciones en las que el comportamiento tiene como finalidad romper el protocolo establecido, incluso impedir que se establezca. La disruptividad de enseñanza-aprendizaje supone una ruptura con la norma necesaria para la buena convivencia. La gestión de ambos conceptos, a nivel práctico, supone abordar ambas dificultades, la disruptividad

problemas de convivencia y podrían
conductas y actitudes de agresividad

educativo llevan a muchos escolares a
extrema competitividad que estimulan
fácilmente solucionables y, en algunas
ría. Concretamente, el acoso escolar,
idos (Modecki, Minchin, Harbaugh,
problemas han puesto de manifiesto
erradicación y la prevención de los
cia y el clima escolar, demostrándose
percibida en el centro está inversa-
encia de calidad (Mitchell, Bradshaw,

la gestión de la disciplina

una perspectiva global, es necesario
iones interpersonales que acontecen
eje principal que ordena y organiza
s, que programan actividades, que
estructuras de participación y es-
que toman la responsabilidad de los
o a este sistema la *verticalidad de la*
e son capaces de conseguir un vínculo
un estilo democrático frente a postu-
nen de manifiesto el poder de dicho
ción, desarrollo y ajuste psicosocial
n, Verachtert y Van Damme, 2009).
interpersonales verticales hay que
estión de la disciplina que llevan a
iento que, a nivel general, se lleva a
educativo. Es necesario avanzar que
a y gestión de las normas, tanto del
en particular, adquieren especial rele-
convivencia escolar. Una convivencia
ceptación democrática y el consenso
le canales para que, si no se respetan
eta tenga una consecuencia (Ochoa-
). La gestión de la disciplina de manera

democrática, frente a planteamientos autoritarios o laxos, está muy
relacionada con una mayor participación y rendimiento académico de
los estudiantes y con niveles menores de problemas que afectan a la
convivencia (Ortega *et al.*, 2008).

Trabajar la disciplina se ha convertido en una tarea ineludible del
profesorado para la que debe sentirse preparado. Ello con independen-
cia de si esta competencia profesional ha sido adquirida formalmente
durante su formación inicial o no. Debe convertirse en un reto profesio-
nal, además de una necesidad para la mejora de la convivencia escolar.
Pero es cierto que no es un reto novedoso: de manera tradicional, la
disciplina ha sido ejercida desde el control externo del docente, de
manera implícita y, en algunos casos, mediante prácticas de ensayo-
error. Tenemos experiencias propias o conocemos experiencias ajenas
de castigos desmesurados en las aulas que deben desaparecer de las
prácticas docentes. Se ejercía así un estilo disciplinario autoritario
que mantenía el control del comportamiento mediante el abuso de la
autoridad de los maestros y maestras, que ponían en práctica lo que se
ha llamado un modelo de disciplina punitivo y sancionador. En estas
condiciones, un profesor solía poder enseñar sin que se le presentaran
grandes problemas de indisciplina. Sin embargo, no todo era positivo.
El desarrollo emocional, moral y social de los niños y adolescentes no
era tenido en cuenta.

De estas experiencias aprendimos a dar afecto, voz y participación
al alumnado, pero, como siguiendo el movimiento de un péndulo, nos
estamos enfrentando a problemas de indisciplina porque, en ocasiones,
hemos perdido el sentido de la disciplina, ya que al huir del autori-
tarismo estamos confundiendo la autoridad con la amistad aparente.

Entre los problemas que pueden ocasionar la falta de recursos y
estrategias para la gestión de la disciplina encontramos principalmente
dos: la indisciplina y la disruptividad. La indisciplina hace referencia
a comportamientos, fundamentalmente del alumnado, no ajustados a
las normas establecidas, sean éstas explícitas o no. La disruptividad se
identifica con situaciones en las que los comportamientos del alumnado
tienen como finalidad romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o
incluso impedir que se establezca. Dado que la ruptura del proceso
de enseñanza-aprendizaje supone para la mayoría de los centros una
norma necesaria para la buena convivencia, a veces la diferenciación
de ambos conceptos, a nivel práctico, puede quedar desdibujada. De
ambas dificultades, la disruptividad, es decir, acciones que aparecen

en el día a día del aula que originan interrupciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y merman la capacidad del alumnado para seguir adecuadamente el currículum, se muestra como una de las principales fuentes de conflictividad.

Las relaciones entre los adultos: oportunidades y riesgos

Continuaremos este análisis de elementos clave a considerar en un abordaje global de la convivencia escolar con las relaciones interpersonales que tienen que ver con el mundo adulto. En este sentido hemos de contemplar cómo se llevan entre sí los docentes de referencia y cómo son las relaciones entre los docentes y las familias. Hemos de ser conscientes de que, en ambos casos, es posible la aparición de discrepancias, desacuerdos y, en definitiva, conflictos, por lo que la resolución pacífica de los mismos dependerá de que, desde el centro educativo, se canalicen vías de comunicación y colaboración entre ambos, al igual que espacios para la convivencia y el diálogo. En las dinámicas de la convivencia escolar, el alumnado percibe cuáles son las relaciones entre los docentes y de los docentes con la familia, con las consiguientes consecuencias para su aprendizaje por observación. No debemos olvidar que para ellos somos modelos a seguir.

En este sentido, son cada vez más los centros educativos que se suman a la puesta en marcha de acciones encaminadas a la mejora de las relaciones entre compañeros y compañeras. Se ponen en marcha acciones para la acogida de los nuevos docentes, para que conozcan las características de los centros en los que comienzan a trabajar, el contexto en el que se enmarca el centro, las características del alumnado y las familias, entre otros. El objetivo es conseguir equipos docentes cada vez más unidos que practiquen acciones compartidas en un ambiente positivo y de enriquecimiento mutuo. La idea es transmitir al alumnado las buenas emociones y sensaciones entre los docentes, la unidad de criterios y no malos entendidos, discusiones o desacuerdos que puedan poner en entredicho la autoridad del docente y la calidad de la convivencia.

A su vez, las relaciones entre la familia y el centro educativo comienzan a tomar fuerza en las investigaciones sobre convivencia escolar (Viguer y Solé, 2011). Las interacciones significativas y positivas entre familia y escuela producen múltiples beneficios en el ajuste académico, comportamental y social del alumnado. Sin embargo, la participación de las familias en el centro educativo se aminora a medida que el

alumnado va aumentando en etapas. En la educación infantil, la participación de las familias y el vínculo con los docentes es, por lo general, muy activo. Sin embargo, a medida que el alumnado va avanzando en la etapa educativa, la familia va perdiendo protagonismo, dejando mayor responsabilidad de la educación al docente y, en el peor de los casos, culpabilizándolo si los resultados no son los esperados. Es importante mantener la vinculación en el proceso de enseñanza aprendizaje y una participación activa de la familia en el mismo, implicada en el proceso y no solo preocupada por los resultados.

La interacción con el contexto: fortaleciendo vínculos externos

El que los vínculos entre los diferentes subsistemas analizados hasta el momento sean los correctos y queden claros entre cada uno de ellos será determinante. Pero además, tendremos que tener en cuenta que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que va a depender de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas.

No existen dos centros exactamente iguales; por tanto, el análisis de la calidad de las relaciones interpersonales ha de concretarse en cada centro para abordar la convivencia. Además, el centro educativo ha de contemplar los múltiples recursos que les ofrece el contexto para fomentar una educación cívica y de calidad. Existen agentes sociales e instituciones cuyos vínculos pueden fomentar las relaciones del alumnado y las familias con el barrio, la ciudad y, en definitiva, la cultura. Entre los agentes con los que se debiera mantener unas relaciones fluidas, de calidad y colaboración; destacamos los equipos de asesoramiento externos, los servicios de salud mental, las diferentes asociaciones y ONG's cercanas al centro, la policía local y agentes de las fuerzas de seguridad de la zona y los ayuntamientos.

La propia investigación ha puesto de manifiesto la importancia que determinados elementos de tipo contextual tienen para la percepción de la convivencia, tales como la calidad percibida de las instalaciones y recursos escolares, la calidad de los programas académicos de los centros o el sentido de pertenencia a la escuela. En el marco de los estudios que analizan los factores contextuales que afectan al maltrato entre escolares, se constata un aumento de la percepción de la violencia en relación con las dificultades sociales en los centros, hallando entre los factores comunitarios protectores elementos de tipo material, tales como los equipamientos con los que cuenta el centro y los materiales

y recursos de los que dispone si se lleva a cabo una adecuada gestión de los mismos (Debarbieux y Blaya, 2010).

Relaciones online: hacia el concepto de ciberconvivencia

Por último, en este análisis global de la convivencia escolar, en sus potencialidades y sus dificultades, se hace necesario considerar que el uso generalizado de las nuevas tecnologías y el acceso a internet han dado como resultado una nueva forma de interactuar online. Cuando el escenario de las relaciones interpersonales se traslada al mundo virtual, surge lo que se ha denominado ya como ciberconvivencia (OECE, 2012), repercutiendo directa e indirectamente en la calidad de las relaciones en el propio centro educativo. El rápido acceso a las tecnologías de la información y la comunicación ha abierto el escenario de la convivencia, incluyendo los espacios virtuales y la comunicación inmediata. Los diferentes agentes educativos se enfrentan a un nuevo reto: la interacción a través del uso de las nuevas tecnologías. Esto significa que los diferentes subsistemas de relaciones en el centro se trasladan al mundo virtual, demandando una serie de competencias digitales y generando a la vez nuevos conflictos interpersonales.

El alumnado aparece como gran consumidor de este nuevo mercado de la comunicación y las relaciones interpersonales online. Los dispositivos digitales irrumpen en el contexto escolar como potentes instrumentos de aprendizaje y formación, pero, a la vez, como elementos facilitadores de conflictos y que ponen en evidencia la necesidad de nuevas competencias. Las competencias socio-emocionales de un alumno se trasladan al mundo virtual, lo que requiere el uso de nuevas estrategias y la puesta en marcha de habilidades diferentes.

Esta prolongación de la convivencia al mundo virtual incluye también una serie de riesgos, tales como el uso inadecuado o excesivo, a veces lejos de la supervisión de adultos, adicción a internet o el riesgo de sufrir una violencia indirecta más activa y compleja: el cyberbullying. También el fenómeno cyberbullying altera la convivencia escolar en la medida en que los protagonistas de este fenómeno con frecuencia son los propios compañeros de escolaridad. El cyberbullying y otra serie de riesgos que se derivan del mal uso de las nuevas tecnologías están repercutiendo en el bienestar socio-personal del alumnado y en la dinámica de su vida escolar.

Para los docentes, el uso de las nuevas tecnologías en el aula irrumpe como un reto profesional, así como la necesidad de desarrollar competencias digitales y dinámicas de gestión de las mismas. Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) realizan un estudio con una muestra de profesorado perteneciente a centros reconocidos como promotores de nuevas tecnologías y confirman que las creencias del profesorado sobre el sentido y significado de las tecnologías en la educación actúan como facilitadores o barreras del uso regular de TIC en el aula. Coll y Monereo (2008) entienden que los proyectos educativos más innovadores deben incorporar un análisis de los procesos de aprendizaje que tienen lugar como consecuencia de la participación de las personas en situaciones y actividades educativas caracterizadas por el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Las familias, igualmente, se convierten en consumidoras de nuevas tecnologías, pero a la vez en gestoras de un nuevo elemento de la educación. Los padres y las madres se enfrentan a la necesidad de desarrollar una serie de competencias nuevas que tienen que ver con el uso y manejo de redes sociales, internet, aplicaciones, etc. Se ven involucrados en procesos de interacción virtual a través de, por ejemplo, la comunicación por mail con el tutor de sus hijos o, incluso, con miembros de comunidades virtuales en las que intercambian información (y, a la vez, en gestores de las mismas). En la gestión de la disciplina familiar irrumpe el uso de nuevas tecnologías, su regulación, tiempos, momentos, entre otros.

UN MODELO DE PIRÁMIDE INVERTIDA PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA

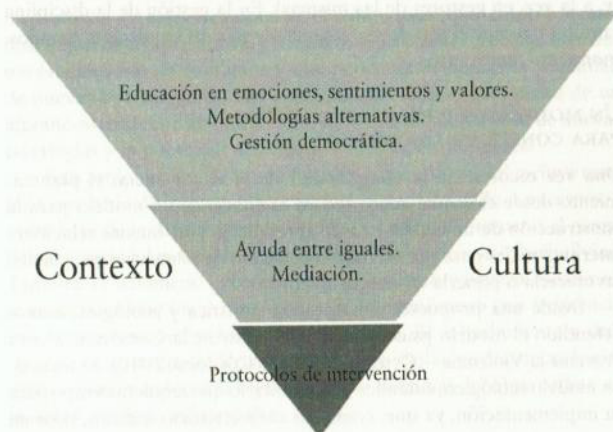
Una vez reconocida la complejidad de la convivencia, el planteamiento desde el centro educativo en el diseño de un modelo para la construcción de un ecosistema de aprendizaje y de buenas relaciones interpersonales pasa por atender el conjunto de elementos que pueden favorecerla o ponerla en riesgo.

Desde una propuesta de naturaleza holística y ecológica, hemos defendido el modelo psicoeducativo «Construir la Convivencia para Prevenir la Violencia» (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Se trata de un modelo ecológico, sistémico y comunitario que requiere tiempo para su implementación, ya que, como sus características indican, tiene en

cuenta la complejidad del contexto en el que se inserta el centro educativo y la complejidad del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento usamos el símil de una pirámide invertida (véase Figura 1) para poner de manifiesto que en la base de la pirámide han de considerarse aquellas estrategias que tienen como finalidad la prevención primaria de posibles dificultades y el fomento de las potencialidades y el poder de las relaciones humanas. Destacamos entre las mismas aquellas acciones que pretenden trabajar el componente emocional y moral de las relaciones. También se encuentran en este apartado aquellas acciones que tienen que ver con el enriquecimiento del proceso instruccional, incluyendo métodos docentes que promuevan valores cooperativos y que formen al alumnado en una comunicación eficaz, incluyendo habilidades de diálogo, debate, crítica y negociación. Igualmente se contempla a este nivel la gestión de la disciplina y de la conflictividad como reto profesional y necesario para la convivencia, que requiere el uso de una gestión democrática de la vida en el centro y el aula (Ortega *et al.*, 2008).

Figura 1. Representación del modelo «Construir la Convivencia para Prevenir la Violencia».



Conforme la pirámide se estrecha, cuando la gestión ordinaria de la convivencia no es suficiente, se contempla un segundo nivel de acciones, que se están instaurando ya en la mayor parte de los centros educativos, que tienen que ver con el desarrollo de programas y métodos encaminados a la resolución pacífica de las dificultades que afectan a la convivencia, bien desarrollados por el alumnado, bien puestos en marcha desde el profesorado u otros agentes. Destacan en este nivel, por su valor práctico y efectividad, la mediación escolar y los programas de ayuda entre iguales (Ortega y Del Rey, 2004).

Por último, el tercer nivel está directamente relacionado con la intervención directa. Es probable que la puesta en marcha de las estrategias o protocolos de intervención en este nivel sea inversamente proporcional al desarrollo de estrategias en la base de la pirámide. Un centro educativo que practica la prevención primaria y trabaja la convivencia desde una perspectiva global seguramente tenga que intervenir en menos problemas que un centro que lleve a cabo estrategias aisladas y puntuales. No obstante, se han de contemplar programas y protocolos de actuación, destacando entre ellos los protocolos de actuación a seguir en caso de detectar situaciones de acoso escolar, ciberacoso o violencia entre los miembros de la comunidad educativa (Del Rey, *et al.*, 2010).

A MODO DE RESUMEN

A lo largo de este capítulo hemos tratado de exponer la complejidad que entraña hablar de convivencia escolar en los centros escolares. El caso que exponíamos al inicio no es más que un ejemplo de la diversidad de visiones que hallamos en el abordaje de la convivencia. Se hace necesario concretar los elementos que constituyen la convivencia escolar, tanto para su evaluación como para que exista acuerdo en la prevención y la intervención.

En este sentido, un abordaje global que pretenda analizar la calidad de la convivencia en un centro educativo debiera incluir las potencialidades y los riesgos de las relaciones interpersonales en la red de iguales, en las relaciones denominadas verticales, en las relaciones de los adultos con el contexto y, finalmente, las ciberrelaciones. Indagar en los elementos positivos que favorecen la calidad de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, tales como: la participación e implicación en el proceso educativo, las normas, así

como las propuestas de mejora y gestión de la disciplina y los conflictos. Y, a su vez, abordar las dificultades que afectan a las relaciones, tales como: violencia, disruptividad, indisciplina y conflictos que no se resuelven. Pero también especial interés suscita la ampliación al mundo virtual, considerando las ventajas de las nuevas tecnologías para las relaciones, nuevas competencias digitales, pero igualmente sus riesgos. El capítulo termina esbozando el modelo «Construir la convivencia para prevenir la violencia» para materializar una propuesta concreta de actuación en los centros, mencionando una serie de estrategias que se abordarán a lo largo de los diferentes capítulos.

PARA SABER MÁS

Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2014). «Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual», *Confluencia*, 2, 199-221.

Artículo en el que se expone el desarrollo histórico-conceptual de la convivencia escolar desde sus orígenes en el ámbito psicoeducativo en España. Se parte del concepto originario de clima social escolar en el ámbito internacional, así como del inicio del estudio del maltrato entre escolares. Seguidamente, se analizan las etapas por las que pasa el concepto a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI.

Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010). «Las aulas de educación secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase». En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación Secundaria. Colección para la formación del profesorado de Educación Secundaria* (pp. 193-208). Barcelona: Graó.

Capítulo que analiza las relaciones entre iguales de los adolescentes, incorporando estrategias para la gestión del grupo-clase para mejorar las relaciones en el aula y para mejorar la convivencia a través del proceso instruccional.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). «Instrumentos para valorar la convivencia escolar». En: R. Ortega y R. Del Rey, *La violencia escolar. Estrategias de prevención* (pp. 107-132). Barcelona: Graó.

Capítulo en el que aparece una variada recopilación de instrumentos elaborados por las autoras, útiles para la realización del diagnóstico inicial del estado de la convivencia en los centros y para su revisión. Se trata de una serie de cuestionarios dirigidos al profesorado, al alumnado y a las familias y, además, se añade cómo analizar e interpretar los datos que arrojan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. y Van Damme, J. (2009). «Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate». *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2014). «Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual», *Confluencia*, 2, 199-221.
- Debarbieux, E., y Blaya, C. (2010). «Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual». En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-379). Madrid: Alianza.
- McIntosh, K., MacKay, L.D., Andreou, T., Brown, J.A., Mathews, S., Gietz, C. y Bennett, J.L. (2011). «Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions». *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43.
- Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P. y Leaf, P. J. (2010). «Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy». *Journal of School Health*, 80(6), 271-280.
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G. y Runions, K.C. (2014). «Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-Analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying». *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (OECE) (2012). *NUDICO. Nuevas dimensiones de la convivencia escolar: ciberconducta y relaciones en la red*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ochoa-Cervantes, A. y Díez-Martínez, E. (2013). «El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 81.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). «Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico». En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.