La protección de niños, niñas y adolescentes en centros educativos

PID_00298345

María del Mar Bernabé Villodre
Vladimir Essau Martínez Bello

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas

Universitat Oberta de Catalunya

María del Mar Bernabé Villodre

Inicia su andadura profesional en distintas etapas de la enseñanza obligatoria y artística como profesora del área de Ciencias Sociales y de Música. Actualmente, es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universidad de Valencia (UV), donde imparte docencia en los grados de Educación Infantil y de Fisioterapia. Cursó distintas titulaciones relacionadas con la música y la atención a la diversidad, y se doctoró en Teoría e Historia de la Educación. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, innovación y cooperación financiados por organismos estatales, regionales y europeos. Forma parte del grupo de investigación Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares y es codirectora del grupo consolidado de innovación educativa COSMUSIC, con el que desarrolla su labor de investigación centrada, entre otras líneas, en las aplicaciones de la Música para la mejora de las distintas áreas del desarrollo.

Vladimir Essau Martínez Bello

Profesor titular de universidad, doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y también en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional. Es coordinador del grupo de investigación Grupo COS – Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares y codirector del grupo consolidado de innovación educativa COSMUSIC, adscritos a la Universidad de Valencia (UV). Sus líneas de investigación están centradas en producir conocimiento en el ámbito de didáctica de la Educación Infantil, con especial atención a la didáctica de la motricidad infantil y la educación en derechos de la infancia. Ha participado en proyectos de investigación del ámbito local, autonómico, nacional y europeo. Tiene reconocidos tres quinquenios docentes y dos sexenios de investigación. Ha sido coordinador de la titulación y del tercer curso del grado de Maestra-o en Educación Infantil, así como tutor en tres becas de colaboración, dos becas de iniciación a la investigación y una beca de formación de personal investigador en formación.

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Irene Montiel Juan

Cómo citar este recurso de aprendizaje con el estilo APA:
Bernabé Villodre, M. M. [María del Mar] y Martínez Bello, V. E. [Vladimir Essau]. (2023). *La protección de niños, niñas y adolescentes en centros educativos* (1.ª ed.) [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Primera edición: octubre 2023
© de esta edición, Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Autoría: María del Mar Bernabé Villodre, Vladimir Essau Martínez Bello
Producción: FUOC
Todos los derechos reservados

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Índice

Introducción 5

Objetivos 6

1. Marco regulador de la convivencia en los centros educativos 7
- 1.1. La normativa sobre convivencia en los centros educativos 7
- 1.2. El proyecto educativo del centro 9
- 1.3. El plan de convivencia: actuaciones preventivas con la comunidad educativa 9
- 1.4. Prevención y detección de trastornos emocionales y psicológicos del alumnado en los centros educativos 11

2. Bienestar, convivencia y protección a la infancia: protocolos de actuación frente a cualquier forma de violencia 14
- 2.1. Personal responsable de bienestar y convivencia en el centro escolar 14
- 2.2. Protocolos de actuación frente a distintos tipos de violencia en el centro escolar 15
- 2.3. Actuaciones frente a situaciones de riesgo y maltrato 19
  - 2.3.1. Técnicas y herramientas de recogida de información ... 20
  - 2.3.2. Elaboración de informes y transmisión de la información 23

3. Clima de clase, modelos de autoridad y respuestas ante el conflicto 25
- 3.1. Concepto y características de los grupos escolares: el clima de clase 25
- 3.2. Modelos de ejercicio de la autoridad por el profesorado 27
- 3.3. La respuesta ante el conflicto 28

4. Atención a la diversidad 31
- 4.1. Atención a la diversidad en el centro escolar 32
- 4.2. Educación para el respeto intercultural, la equidad y la ciudadanía global 33

Ejercicios de autoevaluación 37

Solucionario 39

Abreviaturas..... 40

Bibliografía..... 41

Introducción

En este módulo, se aborda la protección de la infancia desde la perspectiva de los centros educativos, haciéndose especial hincapié en la normativa reguladora de la convivencia, el bienestar y la protección de la infancia y la diversidad.

El módulo se inicia con la presentación de la normativa reguladora de la convivencia en los centros educativos. Luego, desarrolla la normativa y protocolos de actuación para garantizar el bienestar y la protección y convivencia de la infancia ante situaciones de violencia de cualquier tipo. A continuación, ahonda en el concepto de clima de clase y las implicaciones y el impacto que tienen los modelos de autoridad en este y en las respuestas ante los posibles conflictos que puedan surgir. Finalmente, presenta las medidas de atención a la diversidad en cada uno de los posibles perfiles establecidos por la legislación educativa vigente para el territorio nacional.

Objetivos

Los objetivos que el estudiantado debe alcanzar, una vez trabajados los contenidos del presente módulo, son los siguientes:

1. Conocer la normativa reguladora de la convivencia escolar orientada a impedir situaciones de desprotección y violencia hacia la infancia.

2. Ser capaz de desarrollar propuestas de respuesta ante el conflicto en el aula, siempre atendiendo a las especificidades características de la diversidad funcional.

3. Haber adquirido un conocimiento teórico-práctico sobre protocolos de actuación y modelos de autoridad ante la violencia y el conflicto, que posibiliten una atención de calidad orientada al bienestar del y de la menor.

1. Marco regulador de la convivencia en los centros educativos

En este apartado, se expone la normativa sobre convivencia en los centros educativos, atendiendo tanto al proyecto educativo del centro como al plan de convivencia. Se pone especial énfasis en la importancia de establecer estrategias de prevención con toda la comunidad educativa y de detectar de forma temprana posibles trastornos emocionales en el alumnado de los centros educativos.

1.1. La normativa sobre convivencia en los centros educativos

La normativa sobre convivencia en los centros educativos puede encontrarse en distintas fuentes normativas:

1) En la **Constitución española** (CE). En esta, se establece tanto:

> «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social» (art. 10 CE).

como:

> «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (art. 27 CE).

Se entienden estos preceptos como piedras angulares en las que descansa y se ha de orientar cualquier estrategia de promoción de la convivencia en los centros docentes.

2) Tal y como establece la **legislación vigente**, el sistema educativo español está orientado, entre otros, hacia los fines de fomento de la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de estos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y el ciberacoso, con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a esta. Este espíritu puede observarse a lo largo de la escolarización formal, como oportunidad en el desarrollo de competencias que acompañen a los menores en el presente, pero también en la adquisición de competencias de ciudadanía para el futuro.

Legislación vigente

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Podéis consultarla en el enlace siguiente:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php? id=BOE-A-2020-17264#:~:text=A%2D2020% 2D17264-,Ley%20Org%C3%A1nica%203%2F2020%2C%20de%2029%20de% 20diciembre%2C%20por,de%20Educaci% C3%B3n.Ver%20texto%20consolidado

3) Otra fuente normativa relacionada con la legislación vigente en materia educativa que refuerza la función protectora del entorno escolar como contexto en el que los derechos de la infancia han de ser promovidos en un clima de convivencia democrática se encuentra en la **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de**

junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia (LOPIVI). La ley pretende establecer garantías para los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia. Esta norma establece diferentes niveles de actuación, incidiendo en la sensibilización, la prevención y la detección precoz. En concreto, profundiza en la necesidad de que las administraciones públicas establezcan planes y programas específicos de prevención de la violencia sobre la infancia y la adolescencia, identificando grupos de riesgo y especificando los recursos presupuestarios para llevarlos a cabo.

Plan de convivencia

La LOPIVI establece que todos los centros educativos elaborarán un plan de convivencia. Dicho plan deberá incluir la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos,[1] las funciones del profesorado en los diferentes cargos y puestos que puedan ocupar respecto al fomento, el reconocimiento y la protección de los derechos de la infancia ante cualquier forma de violencia que se produzca, tanto dentro como fuera del centro y en la aplicación de los protocolos preceptivos en cada caso.[2]

(1) Art. 31.1 LOPIVI.

(2) Arts. 31.2, 31.3 LOPIVI.

4) Por otra parte, este marco normativo ha de acompañarse con la creación y desarrollo de **políticas educativas** que se articulen en los diferentes niveles de la Administración, por medio de programas y acciones específicas para promover la convivencia democrática en los centros escolares.

Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

A nivel estatal, se creó en el año 2007 el **Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar** como un órgano colegiado de la Administración General del Estado, que tiene, entre otros, el objetivo de asesorar, basándose en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar; de elaborar informes y estudios, de hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar y de proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, con el fin de fomentar las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos (Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar).

Para más información, podéis consultar el enlace siguiente:
https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html

Respecto a las políticas de promoción de la convivencia en los centros escolares, se identifica una apuesta también a nivel nacional orientada a la creación del **Plan Estratégico de Convivencia Escolar**. Entre sus líneas de actuación se destacan las siguientes:

- La observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos.
- El desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia.
- La comunicación, el intercambio y la difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación.

En definitiva, la gestión de la igualdad y la convivencia en los centros escolares ha de articularse desde un **marco general de actuación**, es decir, con una perspectiva global en la que cada centro, de manera sistemática y ordenada, pueda plantear la filosofía, los retos, así como las actuaciones concretas que

fomenten un clima de convivencia que respete y promueva los derechos de la infancia. Además, ese marco general de convivencia debe nutrirse de un compromiso más cercano del propio centro escolar mediante acciones concretas que a continuación se abordan.

1.2. El proyecto educativo del centro

El proyecto educativo de centro (PEC) es el documento institucional de la comunidad educativa que recoge los **principios** que fundamentan, dan sentido y orientan las decisiones que se generan y vertebran los diferentes proyectos, planes y actividades del centro. En el marco del fortalecimiento de la autonomía de los centros escolares, el proyecto educativo ha de recoger la forma de atención a la diversidad del alumnado, las medidas relativas a la acción tutorial, los planes de convivencia, los planes de prevención de la violencia, así como cualquier otra medida que contribuya a favorecer el ejercicio de los derechos de la infancia.

Enlaces recomendados

Sobre el PEC, podéis consultar los enlaces siguientes:

https://www.educacionyfp.gob.es / mc/sgctie/convivencia-escolar .html

https://sede.educacion.gob.es/ publiventa/d/21878/19/0

El marco educativo

El marco normativo establece que las comunidades autónomas han de crear marcos educativos conformes a modelos inclusivos, igualitarios, diversos y coeducativos. A modo de ejemplo, se puede consultar el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano en el enlace siguiente:

https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa

El **PEC** es un elemento fundamental de la planificación escolar porque reúne las características mínimas en las que se ha de inspirar el trabajo desarrollado por la comunidad escolar, por lo que se convierte en el referente principal para la toma de decisiones. En este proyecto se asientan las bases de lo que significa ser escuela y personal docente (Longás y Mollá, 2007).

1.3. El plan de convivencia: actuaciones preventivas con la comunidad educativa

Como parte fundamental del PEC, la legislación española señala la necesidad de elaborar en cada centro escolar un **plan de convivencia** en el que se recojan todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar.[3] Téngase en cuenta, sobre la aplicación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, el calendario de implantación regulado en la disposición final 5 de la citada Ley.

[(3)]Art. 124, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lectura recomendada

Ved la aplicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que queda plasmada en el Real Decreto 628/2022, de 26 de julio de 2022, en la redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas.

A su vez, para poder elaborar un plan de convivencia, es importante primero realizar un diagnóstico de cómo se materializa, tanto de manera programática como empírica, la convivencia en el centro escolar.

En un **diagnóstico** hay que generar un espacio de reflexión de toda la comunidad educativa en el que se identifiquen las principales fuentes que impiden una convivencia democrática, participativa e inclusiva, así como aquellos contextos durante la jornada escolar en los que se manifiestan las barreras o facilitadores de la convivencia en el centro.

Lectura recomendada

Podéis consultar la *Guía de Patios Coeducativos* para iniciar de manera sencilla el proceso de diagnóstico sobre la convivencia, por ejemplo, en los patios escolares (Molines Borrás, 2022).

Respecto a la **prevención de cualquier tipo de violencia**, los centros escolares, en el marco de la elaboración del plan de convivencia, además del proceso de diagnóstico previamente señalado y de la participación de la comunidad educativa, han de incluir los códigos de conducta consensuados ante situaciones de acoso escolar o cualquier otra situación que afecte a la convivencia en el centro educativo, con independencia de que estas se produzcan en el centro o si se dan o continúan por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.[4]

[(4)]Art. 31 LOPIVI.

Según el **Plan Estratégico de Convivencia Escolar** (2017, p. 27) se plantean los siguientes objetivos generales que deben seguir los centros para potenciar la convivencia:

1) Garantizar que todos los alumnos y las alumnas sean incluidos en el sistema educativo.

2) Reforzar la participación familiar y comunitaria en los centros escolares.

3) Potenciar la educación emocional de modo transversal al aprendizaje académico.

4) Promover la formación inicial y permanente del profesorado en materia de convivencia escolar.

5) Impulsar la prevención de la violencia desde la Educación Infantil.

6) Desarrollar acciones sobre la prevención de la violencia de género.

7) Asegurar que las relaciones interpersonales mediante las TIC se basen en una convivencia pacífica.

El plan de convivencia deberá contener los **lineamientos mínimos** siguientes:

1) Ha de incorporar las **actividades programadas** (es decir, asambleas, programas específicos de mediación y de convivencia, talleres de educación emocional...) con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar.

2) Ha de incluir los **derechos y deberes del estudiantado**.

3) Ha de señalar las **medidas correctoras** que deben ser aplicadas en caso de que la convivencia en cualquiera de sus formas se vea afectada.

Por ejemplo, faltas muy graves de expulsión disciplinaria definitiva, faltas graves de expulsión disciplinaria temporal, faltas leves de servicios comunitarios en el centro educativo.

Las medidas correctoras deberán ser proporcionales a las faltas cometidas, y en las que se tendrá en cuenta la graduación de las conductas. Estas medidas, que deberán garantizar el respeto de los derechos de las niñas y los niños, serán siempre de carácter educativo y no represivo.

Enlace recomendado

En relación con las medidas correctoras, se pueden consultar las planteadas por el Gobierno de las Islas Canarias en el enlace siguiente:
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/decreto- convivencia/medidas_conductas_contrarias_ convivencia/

4) Debería ser **evaluado periódicamente** para conocer el grado de implantación de las actividades programadas, así como en qué medida se están consiguiendo los objetivos planteados, con la finalidad de modificarlo y actualizarlo anualmente.

En el marco de la LOPIVI, se refuerza el papel de los **planes de convivencia**, entre cuyas actividades se incluirá la adquisición de habilidades, de sensibilización y de formación de la comunidad educativa, la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos por el personal del centro, el alumnado y la comunidad educativa.

Actuaciones preventivas de la LOPIVI

- **Plan PREVI**: Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.
  https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia
- **Maltrato Cero**: orientaciones sobre el acoso escolar del Principado de Asturias.
  https://www.educastur.es/-/maltrato-cero.-orientaciones-sobre-el-acoso-escolar

1.4. Prevención y detección de trastornos emocionales y psicológicos del alumnado en los centros educativos

Los **perfiles de atención a la diversidad** comprendidos en la legislación vigente (altas capacidades, diversidad motora, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo, diversidad visual y auditiva…) recogen los casos de estudiantes con problemáticas de tipo emocional-psicológico. Esto supone que los equipos de orientación de los centros educativos deben tener herramientas no solo para la detección, sino también para la prevención, lo que resulta mucho más complejo. Otro factor que aumenta la complejidad de la intervención docente sería el tema de la **medicación**: aunque no corresponde al profesorado dicha prescripción para hacer frente a algunos trastornos, como pueda ser la ansiedad o la hiperactividad, lo cierto

es que la medicalización excesiva del alumnado sí incide en la cotidianidad del aula y, por tanto, debería evitarse (Martín et al., 2022) en la medida de las posibilidades.

Villena (2016) ha mostrado cómo otro factor determinante en la conducta socioafectiva del alumnado serían las **actitudes y la personalidad del profesorado**, por lo que es importante que este se forme en gestión emocional (propia, en primer lugar; ajena, en segundo) para que el centro educativo pueda convertirse en promotor del bienestar emocional del alumnado (Martín et al., 2022).

Los **planes de orientación y acción tutorial** (POAT) forman parte del PEC y serán las herramientas de trabajo del centro educativo, por lo que son piezas clave para que el clima del aula sea positivo para todo el alumnado, con o sin diversidad funcional o emocional, por lo que se convierten en herramientas de detección y prevención al mismo tiempo.

Debe destacarse la importancia que los **planes de orientación y acción tutorial** deben otorgar al desarrollo de la conciencia emocional, de la regulación emocional, de la autonomía emocional, de la competencia social y de las competencias para la vida y el bienestar (Martín et al., 2022), ya que, solo por medio del trabajo y fomento de cada una de estas, el alumnado podrá desarrollarse de manera plena y global.

Otras formas de afrontar la prevención en el aula partirían de propuestas como las de Güell y Muñoz (2000), que han desarrollado un **programa de alfabetización emocional** centrado en el entrenamiento en las habilidades sociales y de control emocional. Esto supone trabajar en la prevención de posibles problemáticas emocionales que puedan llegar a desarrollarse en el aula.

En una línea similar, pero más centrado en el concepto de inteligencia emocional, estaría el **programa INTEMO+** de Cabello et al. (2016) y, más enfocado a la prevención del acoso y la violencia en las aulas, es de destacar el programa de tutoría entre iguales (González-Bellido, 2015), que tiene implicaciones positivas en el desarrollo psicológico y emocional del alumnado (González-Bellido, 2021). En cuanto a la prevención del acoso, que deriva en graves problemas emocionales y psicológicos para el alumnado, que irían desde un considerable deterioro de la autoestima y el autoconcepto, así como de la autopercepción, la **tutoría entre iguales** se ha convertido en una herramienta de gran ayuda para prevenir ese tipo de problemas: el alumnado ha mostrado sentirse más cómodo conversando y exponiendo sus problemas ante personas de su misma edad, de manera que estos iguales parecen mostrarse más en concordancia con ellos para ofrecer soluciones y vías de actuación.

No obstante, desde programas como INTEMO+, se realiza una importante actuación a nivel educativo y emocional, lo que es imprescindible para promover estados psicológicos sanos: el trabajo de la inteligencia emocional mediante actividades lúdicas entre iguales y que impliquen a las familias (en determinados momentos) posibilita interacciones sociales que posibilitan vínculos más allá del aula. Este tipo de programas no solo facilitan herramientas para la prevención, sino que mediante el trabajo diario se están ofreciendo espacios de detección de posibles problemáticas psicológicas y emocionales. La observación durante esas sesiones será la que permite llegar a detectar casos problemáticos que necesiten de intervenciones específicas individuales.

Díaz-Aguado (2001) da una serie de **pautas para ayudar a reducir y prevenir el maltrato** y sus consecuencias en el aula escolar:

- Desarrollar la conciencia del alumnado en la eliminación del castigo violento en los hogares por otra alternativa disciplinaria.

- Tratar de reducir las situaciones de pobreza y exclusión social de las familias.

- Mejorar la capacidad educativa de las familias. Recordemos que muchos centros cuentan con escuelas de padres/madres.

- Mejorar la calidad de vida familiar con rutinas gratificantes para cada miembro.

- Enseñar a rechazar la violencia, a respetar límites y a desarrollar condiciones protectoras.

- Proporcionar experiencias positivas en interacciones entre niños y niñas y personas adultas.

- Reorientación de la niña o el niño maltratados hacia los objetivos constructivos.

- Prevenir la exclusión social del alumnado maltratado.

2. Bienestar, convivencia y protección a la infancia: protocolos de actuación frente a cualquier forma de violencia

En este apartado, se explican las principales características de los protocolos y estrategias de actuación frente a posibles situaciones de riesgo o maltrato, así como quién debe intervenir y cómo (recogida de información, elaboración de informes y transmisión de la información).

2.1. Personal responsable de bienestar y convivencia en el centro escolar

La LOPIVI dedica todo el capítulo IV a los centros educativos y desarrolla varias **medidas de prevención y detección temprana de la violencia**, entre las que destaca la creación de una figura que pretende armonizar y dinamizar en el interior de los centros escolares las acciones concretas de promoción de la convivencia y bienestar de toda la comunidad educativa. Así pues, será el **coordinador o coordinadora de bienestar y protección** en cada centro escolar quien se encargará de coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia. En particular, entre sus funciones destacan:

1) La **promoción de medidas que aseguren el máximo bienestar** para niños, niñas y adolescentes y la cultura del buen trato a estos.

2) El fomento entre el personal del centro y el alumnado de la **formación y utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos**.

No obstante, las administraciones educativas han desarrollado diferentes **sistemas de organización** para trabajar de manera coordinada la convivencia escolar en los centros educativos. La organización del conjunto de profesionales que atiende los aspectos de convivencia escolar en las comunidades autónomas se estructura de manera diversa (Espinosa Bayal, 2022): cada administración autonómica determinará las tareas del coordinador de bienestar y protección, que, como mínimo, deben recoger las funciones de la tabla 1, reagrupadas por Unicef en cinco ámbitos de actuación.

Enlace recomendado

Encontraréis más información sobre convivencia escolar en el enlace siguiente:
https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/ mapa-ccaa.html

Tabla 1. Funciones por ámbito de actuación

Ámbito de actuación	Funciones del artículo 35 LOPIVI que incluirían
Planificación	• Coordinar con la dirección del centro educativo el **plan de convivencia** al que se refiere el artículo 31. • Fomentar que en el centro educativo se lleve a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una **dieta equilibrada**.

Fuente: elaboración propia a partir de Unicef (2021)

Ámbito de actuación	Funciones del artículo 35 LOPIVI que incluirían
Prevención	• Promover medidas que aseguren el **máximo bienestar** para niños, niñas y adolescentes, así como la **cultura del buen trato** a estos. • Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de **métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos**. • Fomentar el **respeto** al alumnado con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
Formación	• Promover **planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección** de niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado. • Promover, en coordinación con las asociaciones de madres y padres, esta **formación entre los progenitores y quienes ejerzan funciones de tutela**, guarda o acogimiento. • Informar al personal del centro sobre los **protocolos en materia de prevención y protección** de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.
Detección de situaciones de riesgo	• Promover, en aquellas situaciones que supongan un **riesgo para la seguridad** de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las fuerzas y los cuerpos de seguridad del Estado. • Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un **tratamiento ilícito de datos de carácter personal** de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las agencias de protección de datos. • Identificarse ante el alumnado, ante el personal del centro educativo y, en general, ante la comunidad educativa, como **referente principal** para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.
Intervención educativa	• **Coordinar**, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los **casos que requieran de intervención** por parte de los servicios sociales competentes, e **informar a las autoridades correspondientes**, si se cree necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos.

Fuente: elaboración propia a partir de Unicef (2021)

De cualquier manera, es importante recalcar que la introducción de una **persona responsable** en el interior del centro escolar es una oportunidad para que los centros escolares puedan articular de manera más sistemática los distintos esfuerzos para promover un buen clima de convivencia y de promoción de los derechos de la infancia.

2.2. Protocolos de actuación frente a distintos tipos de violencia en el centro escolar

La violencia es un **fenómeno que amenaza o vulnera los derechos** de las niñas y los niños tanto dentro como fuera del contexto educativo.

Toda la ciudadanía tiene el deber de **comunicar a cualquier autoridad competente** (coordinador de bienestar, servicios sociales, centro médico, hospital, policía, ministerio fiscal) indicios de una situación de violencia contra la infancia y la adolescencia. Así queda contemplado tanto en la Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor[5] como la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.[6] Esta obligación se refuerza, en el caso de las personas que asistan, cuiden, eduquen y protejan a la infancia, tales como docentes, entrenadores y entrenadoras, monitores y monitoras, etc. (deber cualificado de comunicación). El deber de comunicación no es solo un deber legal, sino que es el primer paso para que las víctimas reciban la ayuda y atención que necesitan.

(5)Art. 13.

(6)Art. 15 LOPIVI.

Al manifestarse la violencia de diversas formas obliga a que las respuestas sean además de diversas, transversales. El centro escolar, en el marco de la construcción del plan de convivencia, debe incorporar **protocolos de actuación** frente a indicios de abuso y maltrato, acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión y cualquier otra forma de violencia. Se tienen que activar cuando el personal docente o educador de los centros educativos, padres o madres del alumnado o cualquier miembro de la comunidad educativa detecten indicios de violencia, o por la mera comunicación de los hechos por parte de los y las menores, y dichos protocolos deberán ser evaluados periódicamente con el objetivo de valorar su eficacia.

Enlaces recomendados

Para profundizar sobre el análisis del papel del centro escolar en la lucha contra el abuso sexual infantil, podéis consultar la *Guía en prevención, detección, actuación y acompañamiento para centros educativos de Infantil y Primaria en casos de abuso sexual contra la infancia - EDUCAP* del Institut de Drets Humans de la Universitat de València en el enlace siguiente:

https://roderic.uv.es/handle/10550/85855

Podéis consultar la página de web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, en los que se encontrarán diferentes directrices que iluminan la creación y puesta en práctica de distintos protocolos de actuación en el enlace siguiente:

https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/protocols

Asimismo, podéis consultar la Generalitat de Catalunya, donde figuran todos los protocolos existentes, en el enlace siguiente:

https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/

Los protocolos de actuación respecto a cualquier tipo de violencia han de respetar en todo momento los **derechos del alumnado** involucrado y deben contener como mínimo los siguientes elementos con sus respectivas actuaciones:

1) Acciones específicas de detección e información. La Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE) ha creado todo un protocolo estructurado en medidas de actuación con orientaciones para el alumnado, las familias y el profesorado, que incluye recomendaciones para la prevención, la alerta-información y la actuación.

Enlace recomendado

Podéis consultar el protocolo de la AEPAE en el enlace siguiente:

https://aepae.es/protocolo-de-actuacion

2) Realización de las primeras actuaciones, que van desde la constitución de los equipos de intervención hasta la recogida de información, el análisis de la situación, la notificación a inspectoría educativa y, además, el seguimiento de los casos.

Enlaces recomendados

A modo de ejemplo, podéis consultar la Orden 62/2014 sobre Protocolos de actuación para los centros educativos en supuestos de acoso escolar, de la Comunidad Valenciana, o el Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals de la Generalitat de Catalunya, en el enlace siguiente:

https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-ciberassetjament-entre-iguals/index.html

https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/

Primeras actuaciones según la Consejería de Educación de Andalucía

La Consejería de Educación de Andalucía indica los siguientes pasos a seguir:

1) Identificación y comunicación de la situación de acoso-violencia.

2) Actuación inmediata del profesorado tutor, del equipo de orientación y de la persona responsable de coeducación.

3) Aplicación de las medidas de urgencia recogidas en el reglamento del centro en cuestión; traslado de la información sobre la situación a la familia.

4) Traslado de la información desde la dirección a todo el profesorado del centro que trabaja con el o la estudiante.

5) Recogida de información de distintas fuentes para afianzar la veracidad de la situación; aplicación de medidas correctivas.

6) Comunicación a la comisión de convivencia.

7) Comunicación a la inspección educativa; medidas y actuaciones a definir; comunicación de las medidas oportunas a la familia.

8) Seguimiento del caso por parte de la inspección educativa.

Para más información, podéis consultar el enlace siguiente:
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/profesionalesInvestigacion/protocolosAmbitoAutonomico/educativo/home.htm

3) Acciones concretas en el marco del plan de actuación, que van desde la realización de medidas urgentes de protección y aumento de la vigilancia (como mentorías entre iguales), con la posterior aplicación de medidas educativas correctoras (por ejemplo, servicios sociales en el centro educativo), así como la aplicación de medidas educativas disciplinarias (como las expulsiones temporales disciplinarias). Dependiendo de la naturaleza y de la gravedad de las situaciones que afectan a la convivencia escolar, se contará con la consulta y el apoyo de personal especializado externo al centro escolar, así como con la

notificación a la Fiscalía en caso de que las conductas puedan ser calificadas como presuntos delitos o faltas. El plan de actuación deberá contar también con medidas de tratamiento individual, así como de intervención grupal.

4) Actividades de seguimiento desarrolladas tanto en el interior como en el exterior del centro escolar, así como la acción de cierre de las actuaciones.

Respecto a la participación para la prevención, la detección, la actuación y el seguimiento ante cualquier tipo de violencia en el centro escolar, la normativa exige un compromiso de toda la comunidad educativa, dependiendo de sus responsabilidades enmarcadas en el plan de actuación. Desde acciones más centradas en la sensibilización o identificación de conductas que atentan contra el buen trato, hasta conductas más especializadas de equipos de intervención concretos, la apuesta por crear **entornos seguros** debe involucrar a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, es una realidad que las ventajas que ofrece **internet** van acompañadas de una serie de circunstancias adversas para diversos colectivos, entre los que se encuentra la infancia y la adolescencia. La facilidad que muchos menores tienen para acceder a contenidos ilícitos, nocivos o falsos por medio de internet o para ser impactados con estos contenidos es un hecho que se debe identificar y controlar hasta su erradicación por medio de la construcción de un entorno digital seguro para la infancia. Por tanto, se ha de prestar especial atención a posibles situaciones de violencia que se manifiestan en el entorno digital. Son distintas las situaciones de riesgo con las que las niñas y los niños pueden encontrarse en el entorno digital:

1) El **ciberacoso** (González-Cabrera et al., 2021).

2) La **violencia en línea en el noviazgo** o *cyberdating violence* (Ortega-Barón et al., 2022).

3) El ***online grooming*** (Montiel et al., 2016; Ringenberg et al., 2022).

Enlace recomendado

Para profundizar sobre metodologías de identificación y evaluación del ciberacoso, podéis consultar el enlace siguiente:

https://www.editorialuoc.cat/bullying-y-cyberbullying

[(7)]Art. 19.

De hecho, la **Ley de Protección a la Infancia** regula de manera específica el deber de comunicación de la existencia de contenidos en internet que constituyan una forma de violencia o abuso sobre niños, niñas o adolescentes, sean o no constitutivos de delito, puesto que el ámbito de internet y las redes sociales es especialmente sensible a estos efectos.[7]

Enlace recomendado

El Observatorio de Convivencia Escolar publicó recientemente un documento titulado *Recomendaciones para trabajar la Ciberconvivencia en los centros educativos*, que podéis consultar en el enlace siguiente:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/recomendaciones-para-trabajar-la-ciberconvivencia-en-los-centros-educativos-/educacion-hacer-frente-a-la-intimidacion-la-coaccion-y-el-acoso-tutorizacion-y-atencion-al-estudiante/26593

En definitiva, cualquier acción educativa que vaya a ser implementada en el centro escolar ha de contar con una perspectiva basada en los derechos de la infancia.

> Toda acción educativa en relación con la prevención, la detección y la notificación de cualquier situación que afecte a la convivencia escolar debe entenderse como un **trabajo en defensa de los derechos de la infancia**.

Finalmente, las acciones educativas en relación con la prevención, la actuación y el seguimiento ante cualquier tipo de violencia en el centro escolar deben estar articuladas en la estructura organizativa y programática del resto de las acciones y programas que buscan fomentar el bienestar de niños, niñas y adolescentes, siendo muy importante la **planificación** y la **creación estructurada de las medidas conducentes** a atender la diversidad del estudiantado.

2.3. Actuaciones frente a situaciones de riesgo y maltrato

El **maltrato**, constructo multidimensional, es un fenómeno complejo y heterogéneo (Ropero, 2017), lo que dificulta el consenso de una definición. Así, ante las diferentes problemáticas que puedan darse en el aula, derivadas muchas de estas de las consecuencias de hogares en los que se vivencian situaciones de maltrato, el profesorado tiene la obligación de convertir el centro en un entorno seguro y el espacio de la tutoría en un momento de aprendizaje y punto de encuentro para la convivencia.

Un posible indicador de una situación de maltrato pueden ser las **dificultades de aprendizaje**, puesto que no deben considerarse como indicadores de este tipo de vivencias las dificultades a la hora de la socialización o los problemas de afectividad (Martínez, 2019), lo que supone que el profesorado debe estar preparado para garantizar la atención del alumnado en riesgo. Esto supone que el profesorado, así como también el propio alumnado, debe esforzarse para crear espacios en los que todo el mundo pueda comunicarse y expresarse con libertad y sin miedo a las reacciones de sus iguales, y propiciar así entornos protectores y seguros para que puedan surgir revelaciones de situaciones de riesgo o victimización. No obstante, aunque las tutorías colectivas o las asambleas son especialmente beneficiosas para mejorar la socialización del alumnado, ante situaciones de maltrato y abuso, este necesita tutorías individuales que le permitan compartir, manifestarse con libertad y ser escuchado. Además, tam-

poco puede obviarse la necesidad de preparar tutorías familiares, siempre que se trate de situaciones de riesgo de exclusión social y maltrato o abuso físico, psicológico y sexual (Aldayturriaga, 1994), puesto que la situación económica de las familias, con las tensiones y estrés que esto genera, pueden derivar en situaciones de maltrato (Miguel y Fernández, 2002).

Seguidamente, se enumeran algunas **técnicas y herramientas** para recoger esta información en los centros educativos y de qué manera deberán elaborarse los informes y transmitirse la información.

2.3.1. Técnicas y herramientas de recogida de información

El aula se convierte en el punto de encuentro de multitud de **especialistas**:

1) El **profesorado generalista y especialista** (asignaturas como Música, Plástica, Educación Física o Inglés).

2) El **profesorado especialista en Educación Especial** (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), que se convierten en el equipo encargado de hacer frente a las problemáticas educativas (e incluso personales) del alumnado.

Es este profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje quienes más se implican en la **detección y resolución** de las diferentes situaciones problemáticas que puedan darse en el aula, teniendo que contar para ello con una serie de herramientas y recursos que les permitan el **abordaje y la resolución** de dichas situaciones de riesgo.

Ahora bien, debe señalarse que las comunidades autónomas tienen diferentes agentes encargados de asesorar a los centros para la resolución de los casos detectados por el profesorado anteriormente citado, entre otros:

- Los psicólogos.
- Los trabajadores sociales (Arranz, 2018).
- Los defensores del menor.
- La Unidad de Apoyo al Alumnado en Situación de Violencia (USAV).

USAV

En Cataluña, existe la Unidad de Apoyo al Alumnado en Situación de Violencia (USAV), que está formada por un equipo de profesionales que acoge la comunicación, revelación o malestar, gestiona el caso de violencia y coordina su abordaje, siguiendo los protocolos establecidos.

Para más información, podéis consultar el enlace siguiente: https://xtec.gencat.cat/ca/centres/ projeducatiu/pla-escoles-lliures-de-violencies/ usav-usapps/

Martínez (2019) ha señalado que cada comunidad autónoma cuenta con sus propios protocolos de actuación, detección y notificación para que las autoridades competentes puedan actuar adecuadamente ante cada una de las problemáticas vivenciadas por el alumnado.

Pero **¿cómo pueden detectarse estas situaciones de riesgo y maltrato? ¿Cómo puede llegar a ser consciente el profesorado de los problemas del alumnado?** García (2005) señala:

1) Que debe establecerse un límite entre qué sería una situación de maltrato y qué no.

2) Que debe tratar de precisarse y concretarse de qué formas pueden manifestarse dichas situaciones de maltrato y cuáles serían los signos o señales que vendrían a indicar que se está vivenciando una situación de maltrato.

Guerrero y Fernández (2016) han elaborado una interesante y práctica guía para que cada centro pueda elaborar sus protocolos de prevención y actuación frente al abuso sexual, uno de los múltiples tipos de maltrato que puede sufrir la infancia.

Es fundamental que el profesorado conozca cuáles son las **situaciones de maltrato** en las que el alumnado puede verse implicado y sus principales indicadores o señales de alerta, pero las investigaciones muestran la escasa constancia del profesorado respecto a cuáles son estas (Greco et al., 2017; Romero et al., 2019).

Así pues, se hace imprescindible insistir en la **formación inicial y continuada del profesorado** al respecto porque, como señala Díaz-Aguado (2001), este se encuentra en una situación privilegiada para detectar el maltrato por el trato diario con el alumnado y la interacción con las familias.

El profesorado se ve en la obligación, entonces, de recurrir a **materiales y técnicas de detección** que se basan en la observación y el manejo de la información (García, 2005), que muchas veces queda recogida en distintos protocolos de detección que van surgiendo derivados de investigaciones o que llegan de parte de las administraciones educativas. Díaz-Aguado (2001) señala que, entre las actuaciones docentes, deben proporcionarse situaciones de interacción que faciliten la confianza y la expresión, es decir, que espacios como la tutoría colectiva permitirán al alumnado que ha sido maltratado retomar su contacto social sano y poder llegar a expresarse sintiéndose nuevamente seguro.

Ropero (2017) considera que la detección-diagnóstico del maltrato debe ser lo más **temprana** (y precoz) posible, para lo que contribuye la observación del profesorado en el aula del siguiente modo:

- Ante situaciones de maltrato físico: comprobación de magulladuras, hematomas, quemaduras, fracturas, raspaduras o mordeduras en zonas visibles del cuerpo.

- Síntomas de enfermedad recurrentes observados que puedan traducirse como síndrome de Munchausen por poderes.

- Actitudes reticentes al contacto físico y a la comunicación socioafectiva entre sus iguales.

Existen diferentes herramientas para la evaluación de posibles situaciones de victimización o maltrato infantil en las investigaciones empíricas, aunque la OMS (2009) recomienda las siguientes:

1) Escala de Tácticas Conflictuales Progenitor-Hijo (Strauss et al., 1998): permite explorar los conflictos y la violencia presentes en las familias.

2) Estudio sobre Experiencias Infantiles Adversas (NCIPC, 2021): presenta cuestionarios en dos versiones (según sexo) centrados en el historial de salud familiar y de evaluación de la salud física.

3) Cuestionario de Detección Biográfica de Violencia Pasiva (Turner et al., 2006): veinte preguntas centradas en los cuatro grandes aspectos del maltrato (violencia física, pasiva sexual, visualización de la violencia y exposición directa-indirecta a la violencia).

4) Herramientas de Detección del Abuso Infantil de ISPCAN (ICAST): comprende tres instrumentos, para padres y madres, jóvenes de 18-24 años y niños y niñas mayores (11-17 años).

Existen otros instrumentos autoadministrados que evalúan experiencias de violencia y se aplican a partir de los 11 años (por ejemplo, el Childhood Trauma Questionnaire o CTQ) o a adultos (como el Adverse Childhood Experiences o ACE).

Uno de los instrumentos más completos y conceptualmente sólidos es el **Juvenile Victimization Questionnaire** (JVQ; Finkelhor et al., 2005; Mathews et al., 2023), que puede aplicarse en entrevista a partir de los 8 años, lo cual supone un elevado coste económico, temporal, personal y no está exento de sesgos de respuesta (Miller et al., 2015). Actualmente, está en proceso de validación una adaptación pictográfica de este instrumento para niños y niñas entre 8 y 12 años en formato autoadministrado (Montiel, Greco y Pereda, 2023).

También existen otros instrumentos o guías como la ***Guía EDUCAP*** (García, 2023), que establece una serie de indicadores diferenciados que pueden ayudar a la detección del abuso sexual infantil por parte del profesorado (tabla 2).

Tabla 2. Indicadores para la detección del abuso sexual infantil

Socioemocionales	Cognitivos	Funcionales	Conductuales
• Síntomas depresivos. • Ansiedad. • Sintomatología postraumática. • Baja autoestima. • Conducta suicida. • Evitación de las relaciones sociales.	• Dificultades atencionales y de concentración. • Dificultades para la memorización. • Descenso repentino del rendimiento académico. • Dificultades cognitivas generales.	• Problemas de sueño. • Dificultad para controlar esfínteres. • Problemas psicosomáticos. • Regresiones madurativas.	• Conductas sexualizadas. • Conformidad compulsiva. • Hiperactividad. • Agresividad. • Conducta disruptiva. • Miedo o resistencia a ir al baño. • Autolesiones. • Abuso de sustancias. • Hurtos.

Fuente: elaboración propia a partir de García (2023)

Desde **Save the Children**, proponen la realización de un cuestionario para autodiagnosticar un entorno protector, que toma como referencia nueve elementos de su modelo de entornos protectores, orientado a la evaluación de la situación de protección a la infancia. Asimismo, ofrecen pautas para trabajar los distintos indicadores de detección comentados en la tabla 2, ofreciendo actividades para el profesorado.

Enlaces recomendados

Podéis consultar el modelo de entornos protectores de Save the Children en:

https://www.savethechildren.es/proteccion/test-autodiagnostico-entornos-protectores

Y sus propuestas de actividades para el profesorado:

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7350

Unicef, en su página oficial, propone unas pautas para la creación de entornos escolares seguros para la infancia, que pasan por la consciencia y responsabilidad de la dirección escolar, en primer lugar. Considera que todo entorno escolar seguro pasa por crear un espacio protector donde el alumnado sienta que puede pedir ayuda cuando así lo requiera; además, debe conocer la existencia de las delegadas y delegados de Participación Ciudadana de la Policía Nacional, que impulsan la utilización de materiales educativos orientados a la prevención del abuso infantil.

Enlace recomendado

Podéis consultar la página oficial de Unicef en el enlace siguiente:

https://www.unicef.es/educa/ideas/ entornos-protectores-infancia

2.3.2. Elaboración de informes y transmisión de la información

Llegados a este punto, y aunque son muchas las investigaciones realizadas que han podido desembocar en unos u otros protocolos de actuación y, por tanto, en una propuesta de informe que recopile la información del alumnado maltratado, deben seguirse las indicaciones de la **Organización Mundial de la Salud** (OMS) (2009). Guerrero y Fernández (2016) consideran que, una vez detectado el abuso, debe realizarse una notificación interna a la dirección para que, posteriormente, esta pueda actuar solicitando la retirada del presunto agresor (adulto) o expulsión (niño o niña) y la comunicación a las familias; finalmente, se procederá a la notificación y denuncia ante la justicia.

Atendiendo a la OMS (2009), la **información mínima necesaria** contenida en los informes elaborados para que el alumnado maltratado pueda ser atendido por el correspondiente servicio especializado deberían consistir en:

1) Las características generales del niño o la niña (edad, sexo, situación educativa, discapacidades).

2) Los datos centrados en el maltrato detectado/sospechado (forma o tipo, duración, gravedad).

3) Las características de la persona que inflige el maltrato (si se conocen), en qué contexto se ha vivido esa situación (familiar, social, escolar...).

4) Las características familiares que se conozcan.

3. Clima de clase, modelos de autoridad y respuestas ante el conflicto

En este apartado, se abordan aspectos clave como el clima de clase, los distintos modelos de autoridad y respuestas ante situaciones de conflicto.

El clima del aula depende de que **profesorado** y **alumnado** compartan unas pautas y normas de conducta ante la cotidianidad y ante el conflicto. Ahora bien, las **familias** son un tercer agente implicado de manera indirecta porque influyen en el comportamiento desarrollado por sus hijos e hijas, lo que muchas veces impacta de manera negativa en el clima de la clase. Ante el impacto negativo que pueda tener la falta de supervisión parental en el alumnado, el profesorado puede contar con **diferentes modelos a la hora de ejercer su autoridad**. En los apartados siguientes, se irán comentando cada uno de estos, pero antes se hace necesario definir brevemente qué se entiende por clima de clase y las características e implicaciones de este respecto y por parte de los grupos escolares.

3.1. Concepto y características de los grupos escolares: el clima de clase

Las aulas de los centros educativos no se encuentran aisladas del mundo. Vienen a conformarse como pequeñas microsociedades dentro de una gran macrosociedad de la que forman parte. Esto se traduce en un **ecosistema social** propio de cada centro que viene a configurar el ambiente, los procesos educativos y la proyección del propio centro (Romero y Caballero, 2008), de manera que, tal y como veremos en apartados siguientes con respecto a lo dinámico de la cultura, con el clima del aula sucede otro tanto: se modifica, mejora, empeora, etc. Se considera que es positivo si el alumnado se siente valorado y aceptado a nivel educativo (Domínguez, 2021).

Romero y Caballero (2008) consideran que un aula es una comunidad humana en la que su clima debe promover relaciones que lleven a la **humanización del alumnado**, y que pueden modificarse para conseguir la cohesión social necesaria en la macrosociedad de la que forman parte profesorado y alumnado. Aunque, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la presencia de **tres agentes implicados**, no solo debe contarse con que la relación discente-docente producirá cambios en dicho clima, sino que la familia también supondrá cambios en este (González, 2006).

Un aula debe caracterizarse por contar con diferentes dimensiones o enfoques docentes orientados (más directa o indirectamente) a la **mejora del clima de convivencia escolar**. Cuando un clima de aula es negativo suele deberse a la falta de reconocimiento positivo entre iguales y a la búsqueda de un estatus

social entre estos (Domínguez, 2021). En este sentido, Moreno y Alba (2023) consideran que en un **clima de aula positivo** pueden distinguirse los siguientes elementos:

1) Disciplina escolar: vinculada con la manera en que se interactúa en el aula, tanto en los momentos de enseñanza-aprendizaje como en el tiempo de recreo.

2) Normas de aula: vinculadas con las anteriores, consistirían en unas reglas de comportamiento.

3) Aprendizaje cooperativo: este tipo de trabajo posibilita la interacción desde el respeto y la interdependencia positiva.

4) Habilidades sociales: vinculadas con el correcto desarrollo de las anteriormente mencionadas prácticas de aprendizaje cooperativo.

5) Educación en valores: elemento clave que influirá en el comportamiento de cada estudiante y que debe ser compartido por el alumnado. En este caso, Martín et al. (2022) han señalado cómo este tipo de enseñanzas pueden llevar a situaciones problemáticas respecto a la autoridad pedagógica, porque se asumen los valores del profesorado como aquellos que deben transmitirse, frente a los del alumnado, que parecen descartarse como poco adecuados.

Cada uno de esos elementos que deben caracterizar e impactar en el aula determinarán las relaciones que puedan establecerse entre cada uno de los agentes presentes en el aula: **discente** y **docente**.

1) El **profesorado**, por una parte, se convierte en determinante del clima del aula al seleccionar sus medios de comunicación y de disciplina para con el alumnado (Cora, 2007).

2) Por su parte, el **alumnado** y su relación con el profesorado vienen a determinar los medios de comunicación y disciplina que estos ponen en práctica con ellos. Cora (2007) llega a la conclusión de que aquello que sucede en el aula, lo que hacen y dicen unos y otros es (o debería ser) un proceso de construcción conjunta.

Cuanto más **cooperativos** sean los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos, cuanto más se trabajen valores de manera **transversal** y cuanta más **disciplina y autoridad bien entendidas** puedan darse en el aula, mejor será el clima de esta.

Parra et al. (2022) llegan a una conclusión similar, afirmando que el clima escolar es producto de la autoridad y, al mismo tiempo, un medio de desarrollo de esta dentro del espacio de clase; por tanto, una y otra se retroalimentan.

3.2. Modelos de ejercicio de la autoridad por el profesorado

Las aulas pueden convertirse en espacios complicados para desarrollar la labor docente. Aquellas aulas en las que surgen conflictos constantes por la necesidad de reafirmar el estatus social entre iguales o por la necesidad de rebelarse frente a la autoridad, ambas inherentes (y normativas) de la etapa adolescente, llevan a que el profesorado refuerce su concepción como figura de autoridad en el aula. Ante esto, debe comprenderse que el **concepto de autoridad** supone ejercer una influencia en las personas del entorno, encontrándose respaldada por las normas del centro, pero sin olvidar por ello que implica motivación hacia el alumnado (Fernández y Brito, 2018).

La **figura de autoridad del profesorado** ha venido variando a lo largo de los siglos. Acuña et al. (2022) señalan que se ha dado un salto cualitativo desde la antigua comprensión de la figura docente como asociada a coerción y obediencia, frente a un giro hacia una aparente desautorización de la figura docente. Las últimas noticias centradas en el desarrollo docente en España han venido mostrando las grandes dificultades y penalidades que vive el profesorado: agresiones físicas y verbales dentro y fuera del aula. Ante esta situación, comunidades autónomas como la andaluza publicaron una normativa específica relacionada con el reconocimiento del profesorado como figura de autoridad (Junta de Andalucía, 2021), sobre todo de cara a tratar de mejorar el clima del aula porque la integridad personal del profesorado quedaría garantizada.

Parra et al. (2022) diferencian entre:

1) Modelo positivo de autoridad pedagógica: alejado del autoritarismo y enfocado al fomento de las relaciones interpersonales (alumnado-profesorado), promoviéndose aprendizajes significativos.

2) Modelo de liderazgo: parte de una visión en la que el profesorado es más guía y extractor de las mejores capacidades del alumnado para que obtenga sus mejores resultados con sus orientaciones. Podría considerarse más próximo al modelo positivo de autoridad.

3) Modelo negativo de autoridad pedagógica: autoritarismo basado en la obediencia ciega a las normas «impartidas» por el profesorado, alejándose también del aprendizaje significativo.

La autoridad pedagógica del profesorado supone la legitimidad institucional de este, así como de los conceptos trabajados en el aula (Martín et al., 2022). El alumnado, ante esto, acata como ciertos los contenidos y, en mayor o me-

nor medida, trata de respetar las normas impuestas en el aula; ahora bien, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre dependerá del modelo de autoridad adoptado por el profesorado.

3.3. La respuesta ante el conflicto

Es importante resaltar que el conflicto no es ni positivo ni negativo en sí mismo, será la **manera en que lo afrontamos** la que propiciará un clima positivo de convivencia o provocará consecuencias negativas que pueden dar lugar a un clima negativo. Además, cuando los conflictos no se gestionan de manera pacífica y positiva, pueden derivar en situaciones de violencia entre los niños y las niñas.

Sin embargo, el conflicto en las aulas no siempre es visible, sino que puede estar en estado latente y no manifestarse a modo de enfrentamientos físicos o verbales de grandes dimensiones. Esto se debe a que puede manifestarse en forma de comentarios lanzados aparentemente de manera aleatoria, es decir, recurriendo al sarcasmo y la ironía que no siempre es detectada por la víctima, pero puede terminar ocasionando sensaciones de malestar, desasosiego o falta de concentración. Moreno y Alba (2023) han definido el **conflicto** como un conjunto de dificultades surgidas de las relaciones interpersonales en cualquier contexto educativo caracterizado por las emociones, los sentimientos y los valores del alumnado.

Los y las docentes deben asumir que la convivencia no consiste únicamente en prevenir y erradicar los conflictos, sino que se trata de aprender a **resolver los conflictos** positivamente, respetando los derechos propios y ajenos, a convivir desde el respeto mutuo, la igualdad, la democracia y la resolución de conflictos **mediante el diálogo**.

Para tratar de resolver estos conflictos, en el aula se debe partir de una serie de pasos para que pueda llegarse a una solución satisfactoria para todas las partes implicadas. De acuerdo con Dewey (1910), pionero todavía válido de las teorías sobre la resolución de problemas, planteaba que se debía partir de la consciencia y lo deliberado de cada problema, de modo que se siguiesen cinco pasos:

1) Admisión de la existencia del problema en cuestión.
2) Definición de este.
3) Desarrollo de posibles y plausibles soluciones.
4) Comprobación de estas.
5) Selección de las más adecuadas en función de qué ventajas/desventajas pueden ofrecer.

La negociación, la mediación y el arbitraje son las principales estrategias para resolver conflictos (Alzate, 1998; Serrat, 2002), a las que ha venido a sumarse la conciliación (Sánchez y Villajos, 2018). Pero no sería necesario hablar de gestión de conflictos en el aula si la docencia partiese de un **enfoque pedagógico preventivo** (Vega, 2015), en la línea del trabajo realizado en algunas instituciones educativas destinadas a menores en riesgo de exclusión social como las gestionadas por los Salesianos, por ejemplo, donde el sistema preventivo es clave (Conejeros, 2010).

Enfoque pedagógico preventivo

La educación comprendida como instrumento no solo alfabetizador, sino liberador y no opresor. Educación como herramienta de cambio que permita dar respuesta a aquellas personas en situaciones de miseria, explotación y precariedad que podrían generar delincuencia, pero que, mediante el acompañamiento, la comprensión, la escucha y la preparación para la vida, les permita eludir esas situaciones de riesgo y exclusión. Estas serían algunas de las características de este enfoque pedagógico.

La **resolución de los conflictos** pasaría también por tener en cuenta las características de las personas implicadas o las características del problema en sí (Vélaz de Medrano, 2003). En relación con esto, las características de las personas que están implicadas en la situación conflictiva se han tendido a considerar como determinantes, es decir, el género ha sido considerado durante años como pieza clave («chicos más violentos físicamente que chicas», «chicas verbalmente más violentas que chicos»), cuando la investigación muestra que se tiende a conservar este tipo de estereotipos al respecto aun cuando la realidad no es tal (Gilpérez, 2021).

Más allá de los datos estadísticos sobre el género más implicado en los conflictos (verbales o físicos), algunas investigadoras como Caballero (2021) han señalado la falta de competencia para abordar la solución de los conflictos. Más concretamente, Masó (2021) considera que el profesorado carece de **competencias comunicativas**, lo que debería reflejarse en la formación pedagógico-didáctica del profesorado de las distintas etapas educativas; ya que el conflicto puede estar presente en infantil, primaria, secundaria e, incluso, en el aula universitaria. De manera que el profesorado debe estar preparado para afrontarlo mediante distintos estilos comunicativos (estilo asertivo, estilo pasivo y estilo agresivo) que lleven al mejor abordaje del conflicto (Fernández-Rojas, 2021). Esta misma autora considera que cada uno de estos estilos tiene sus propias peculiaridades:

1) Estilo asertivo: se caracteriza por la comunicación respetuosa, el respeto a las opiniones, intereses y necesidades de la alteridad y por la obediencia de las orientaciones docentes.

2) Estilo pasivo: se caracteriza por la retirada y el silencio ante el posible conflicto.

3) Estilo agresivo: su característica principal es el lenguaje incorrecto e insultante y, también, las agresiones físicas.

Unidas a dichas competencias comunicativas y, quizá, dando forma a cada una de estas, estaría la **regulación emocional del profesorado**, puesto que el manejo del conflicto en el aula de cualquier etapa educativa también supone cierto desgaste emocional para el profesorado. Ante esto, Bonillamaría et al. (2021) han insistido en la importancia de que el profesorado aprenda a regu-

larse emocionalmente y, para ello, debe entrenarse desde su formación inicial. Si a la falta de formación centrada en la regulación emocional del profesorado se suman factores de la personalidad de estos como el neuroticismo, la extroversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad y la responsabilidad, la gestión del conflicto en el aula puede sufrir un impacto diferente (Lourenço et al., 2023).

Pero en la gestión del conflicto en las aulas no solo debe escucharse la voz del profesorado. El **alumnado** tiene mucho que decir ante situaciones conflictivas provocadas por malas actitudes, malas palabras o malos gestos hacia sus iguales. No obstante, una mala gestión docente que no dé cierto protagonismo al propio alumnado siempre estará abocada al fracaso.

El profesorado debe confiar en las **capacidades resolutivas del alumnado** para enfrentarse a cualquier conflicto generado por ellos (Avivar et al., 2021); todo esto sin olvidar la importancia del trabajo previo con el alumnado en habilidades personales y capacidades como la empatía (López et al., 2021).

De modo que así se les estará preparando también para participar de la gran sociedad de la que forman parte, dándoles **herramientas** reflexivas, autoconfianza en sus capacidades de diálogo y comprensión del sistema democrático donde debe buscarse el bien de la mayoría, pero donde cada voz cuenta.

4. Atención a la diversidad

Este apartado se centra en la atención a la diversidad en el centro escolar y la educación para el respeto intercultural, la equidad y la ciudadanía global.

El **derecho a la educación en igualdad** supone que las estrategias metodológicas y los recursos utilizados en las aulas pasen por una adecuación a las necesidades, capacidades y habilidades del alumnado. Entonces, el profesorado debe partir de la consideración de que la diversidad se define como variedad, como diferencia, y, por tanto, la diversidad funcional está haciendo referencia a las diferentes capacidades que pueden tener las personas a la hora de desarrollarse en distintos escenarios sociales (sea el centro educativo, sea el hogar, sea un parque público), siempre comprendiendo dichas diferencias respecto a las capacidades consideradas «normales» (Merino, 2014).

Se trata de comprender que aquellas **personas con diversidad funcional** podrán enfrentarse a los retos de la cotidianidad de maneras distintas, pero no por ello dejarán de poder hacerles frente, y deberían poder hacerlo en igualdad de oportunidades y de trato.

Ante esta realidad, en la que la educación sea comprendida como facilitadora de conocimientos, integradora de valores socioculturales y capacitadora de destrezas (Fuentes et al., 2021), el profesorado ha de ser consciente de la **diversidad del alumnado** y, debido a ello, de la necesidad de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que pueda dar respuesta a dicha diversidad. Es la propia legislación vigente la que establece el reconocimiento de la diversidad del alumnado como forma de dar respuesta a las necesidades que permitan las trayectorias más adecuadas a sus capacidades (Fernández-Vilar y Bernabé, 2022).

Esta variedad de estudiantes que pueden confluir en un centro educativo precisa ser atendida de manera que pueda garantizarse su **inclusión**, su desarrollo intelectual y social en condiciones de igualdad, así como su participación activa en la vida del centro y que, por tanto, no se sientan discriminados durante el transcurso de su jornada escolar y pueda minimizarse el riesgo de que se conviertan en víctimas de violencia. Estas personas pueden ser víctimas de acoso entre iguales, de ciberacoso (González-Cabrera et al., 2023), de ciberodio (Görzig et al., 2023), de victimización sexual (Koçtürk y Yüksel, 2023) y de negligencia (Reiter et al., 2007).

Grupos minoritarios y colectivos discriminados

Los grupos minoritarios y colectivos que sufren discriminación presentan un mayor riesgo de sufrir algunas formas de victimización como el acoso entre iguales, el ciberacoso (González-Cabrera et al., 2023), el ciberodio (Görzig et al., 2023), la victimización sexual (Koçtürk y Yüksel, 2023) y la negligencia (Reiter et al., 2007).

Inclusión

Ahora hablamos de inclusión y no de integración, lo que implica pensar actividades para **todo** el mundo, sin adaptaciones posteriores para estudiantes con diversidad motriz, por

ejemplo. La inclusividad plena supone que el centro tiene sus instalaciones adaptadas y se garantiza la plena circulación; que las actividades y materiales escolares pueden ser realizadas y utilizados por todo el alumnado sin necesidad de adaptar y aislar del desarrollo normalizado de cada actividad; que se desarrollan actividades lúdicas, intermultidisciplinares accesibles a todo el alumnado para favorecer entornos de socialización que no discriminen, etc.

4.1. Atención a la diversidad en el centro escolar

La atención a la diversidad educativa ha vivido momentos muy diferenciados en el territorio nacional. En este sentido, la denominada **educación inclusiva** ha terminado por imponerse frente a la anterior educación integradora. Así, Villar (2006) comenta cómo la integración del alumnado con diversidad funcional en las aulas normalizadas se convirtió en un reto de abordaje necesario para dar mejor respuesta no solo a las necesidades educativas, sino a las necesidades socioafectivas de dichos perfiles. La educación inclusiva se convierte, por tanto, en un reto para profesorado, alumnado y familias, los tres agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que debe comprender tres aspectos (Subiría et al., 2020):

1) Crear **culturas inclusivas**.
2) Elaborar **políticas inclusivas**.
3) Desarrollar **prácticas inclusivas**.

Si bien los dos primeros pueden relacionarse más fuertemente con familias y profesorado y el último con el alumnado y el profesorado, no por ello dejan de necesitar de la interdependencia de los tres agentes.

La **perspectiva inclusiva** comprende una visualización determinada de la sociedad, donde niños y niñas conviven en armonía, se necesitan y se enriquecen mutuamente, siendo atendidos por igual, pero al mismo tiempo incidiendo en su individualidad.

La visualización determinada de la sociedad vendría a traducirse en programaciones y unidades didácticas diseñadas para que todo el alumnado tenga cabida, es decir, que se comprenda como reestructuración, innovación y mejora de los procesos (Montoya-González, 2021) y que, así, se pueda llegar a todo el alumnado sin olvidar su diversidad funcional concreta.

La **formación del profesorado** será decisiva para garantizar la puesta en marcha de una educación inclusiva de calidad, en la que se respete la diversidad y se reconozca la igualdad de derechos de las diferentes personas que conviven en la sociedad (Bert y Alvarado, 2019). Un factor determinante para que las prácticas educativas puedan considerarse más exitosas respecto a su carácter inclusivo sería el hecho de que partiesen de un **enfoque multi e interdisci-**

plinar. Por ello, las prácticas educativas inclusivas más habituales se mueven en el terreno de lo artístico y motriz (Alcaraz et al., 2021; Serrano, 2021; Solís, 2018), y son menos numerosas las experiencias en otras materias.

Esto mismo vendría a suceder en cuanto al mayor-menor número de experiencias en las distintas **etapas educativas**. Las experiencias educativas inclusivas en Educación Primaria (Pérez y Jaimes, 2022; Serrano, 2021) y Secundaria (Cabral, 2021; Solís, 2018) son más numerosas que en Educación Infantil (Muñoz, 2020; Sevilla y Solano, 2020) o en enseñanzas universitarias (Burgos et al., 2022; Álvarez et al., 2022). Podría considerarse que esto se debe al hecho de que no se tiene en cuenta la diversidad funcional del alumnado universitario; pero, nada más lejos de la realidad, al menos en cuanto al replanteamiento del sistema de evaluación, que es indicado por el servicio de atención a la diversidad funcional propio de cada universidad española. Sin embargo, el enfoque didáctico de cada docente no está regulado por este servicio, de manera que quedaría en manos de la ética y sensibilización personal la adecuación o, más bien, el enfoque inclusivo de la propia docencia.

4.2. Educación para el respeto intercultural, la equidad y la ciudadanía global

La **educación para la diversidad cultural** se ha convertido en imprescindible en aras de garantizar el desarrollo social sin violencia en cualquier sociedad pluricultural. Las aulas de los centros educativos están reflejando el considerable flujo migratorio que se ha vivido en Europa y, quizá de modo más llamativo, en España. Ante esta situación, el Estado ha tenido que adecuar la legislación para incluir perfiles como el del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, por ejemplo. Aunque no solo se trataría de esto, sino de toda una serie de medidas que van desde contenidos conceptuales y actitudinales específicos, así como toda una terminología para garantizar la equidad y la ciudadanía global de la futura ciudadanía de derecho.

Aquí se hace necesario indicar que el conocimiento de la «nueva» terminología derivada de la presencia de la diversidad cultural supondrá que el profesorado podrá afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuadamente en el aula de cualquier etapa educativa. A esto vendría a sumarse el hecho de que la propia legislación ha vivido tantos cambios en la concepción de la diversidad cultural (Bernabé, 2018), que puede resultar complicado el uso de dicha terminología, puesto que se ha ido pasando de la diversidad cultural propia de cada comunidad autónoma a la diversidad cultural propia de la inmigración.

El profesorado debe comprender las diferencias entre **pluriculturalidad**, **multiculturalidad** e **interculturalidad** para garantizar las intervenciones educativas más inclusivas, siempre aprendiendo y enseñando a respetar la diversidad cultural de las familias del alumnado de incorporación tardía o de aquel alumnado nacido en territorio nacional, pero descendiente de familias inmigrantes.

Llegados a este punto, es cuando entrarían en escena conceptos como **multiculturalidad** e **interculturalidad**, junto con sus respectivos modelos educativos. Estos estarían orientados a conseguir relaciones entre culturas que eviten los problemas en el contacto cultural que pueda darse en la sociedad de acogida. Cuando una sociedad acoge a población inmigrante, a la que vendría a sumarse el hecho de que puedan darse diferencias culturales en el propio territorio, se estaría hablando del concepto de pluriculturalidad. Este solo hace referencia a la presencia de múltiples culturas, pero la teoría especializada no la asocia a modelos de intervención educativa concretos, sino que más bien en toda sociedad pluricultural se darían dos situaciones (multiculturalidad e interculturalidad) que supondrían enfoques distintos cuando se trabajan en el aula.

El concepto de **multiculturalidad** surge con el Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada (1988). A partir de esta, la multiculturalidad es comprendida como la presencia de muchas culturas en un mismo territorio, que comparten territorio sin más, pero que no comprenden ese compartir espacios de vida urbana como punto de encuentro para la convivencia, para el intercambio personal y social, sino únicamente para la coexistencia. El hecho de que las culturas que comparten ese espacio no quieran interactuar, no sientan la necesidad de dialogar –con lo que esto implica como mecanismo de reflexión y de reconsideración de pensamientos, costumbres, etc.– supone solo que se respetarán, pero se mantendrán alejadas sin compartir espacios de juego, de ocio, etc. Esta concepción es la que permite comprender los **diferentes enfoques** que pueden encontrarse en la educación multicultural: afirmación cultural hegemónica del país de acogida y reconocimiento de la pluralidad cultural en el país de acogida (Muñoz, 2001).

Muñoz (2001) divide:

1) El **primer enfoque** en tres modelos (asimilacionista, segregacionista y compensatorio). Estos tres modelos tendrían como nexos comunes la promoción de la coexistencia sin promover la integración, lo que llevaría a la segregación y a que la minoría rechazase la cultura de acogida como forma de defensa.

2) El **segundo enfoque** en cuatro modelos (de currículum multicultural, de orientación multicultural, de pluralismo cultural y de competencias multiculturales). Estos cuatro modelos promueven la inclusión en el currículo de de-

terminados elementos culturales de las minorías como forma de preservar y autoconcienciar en la propia cultura, promoviendo así un respeto a las minorías, pero sin dejar por ello de formarles para que puedan participar en la cultura mayoritaria.

En líneas generales, puede concluirse que los modelos de la educación multicultural insisten en la diferencia, posibilitan el conocimiento de la **alteridad como paso necesario para el respeto**, pero no promueven situaciones de convivencia y (re)construcción cultural compartida; puesto que se distingue entre culturas mayoritarias y minoritarias, entre culturas que deben «adaptarse» a la mayoría para poder evitar problemas, por lo que se comprende la cultura como algo estático a lo largo del tiempo. Pero ¿realmente sucede así? Si repensamos la cultura de la que cada cual forma parte, ¿puede decirse que se mantienen los usos y costumbres exactamente igual que hace treinta años o, por contra que han cambiado por el contacto con otras culturas? Esta reflexión es la que conduce al concepto de **interculturalidad** y sus diferentes modelos educativos.

La **multiculturalidad** y la **pluriculturalidad** han aparecido usadas, en muchas ocasiones, de manera indistinta en la legislación educativa española (Bernabé, 2013), pero finalmente se ha optado por hacer hincapié en el concepto de interculturalidad.

> La **interculturalidad** supone comunicación, encuentro, concienciación y aceptación de la diferencia como enriquecedora y promotora de cambios compartidos entre las culturas en contacto. Se aboga así por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo, del reconocimiento y la comprensión ante la pluriculturalidad (Bernabé, 2012).

Entonces, ante estas características, **¿qué aporta la educación intercultural?**

1) Debe establecerse una distinción entre los posibles enfoques para abordarla: Muñoz (2001) diferencia tres (integración cultural, reconocimiento de la pluriculturalidad y simetría cultural) con distintos modelos cada uno de estos; por su parte, García y Escarbajal (2009) distinguen tres modelos, pero sin clasificarlos en posibles enfoques diferenciados.

2) Cabe mencionar que, más allá de la división en enfoques, **todos los modelos educativos interculturales promueven situaciones de diálogo, de interacción, de intercambio**, encaminadas a la promoción de la convivencia y no de la coexistencia que promovían los modelos educativos multiculturales anteriormente mencionados.

Si se centra la atención en cómo se han ejemplificado este tipo de modelos educativos en la práctica, debe señalarse que se cuenta con una gran cantidad de propuestas procedentes de unos y otros enfoques y desde multitud de áreas

de conocimiento, así como desde distintas etapas educativas. Desde la Educación Infantil (Parejo et al., 2020; García et al., 2021; Hà, 2022), pasando por la Educación Primaria (Álvarez, 2020; Álvarez et al., 2020; Chocobar, 2020) y la Educación Secundaria (Bernabé, 2014; Escoda y González, 2020; Lahoz y Cordeu, 2021) e, incluso, las enseñanzas universitarias (Bauger, 2020; Lombardi y Silas, 2020; Villegas et al., 2022), la educación multicultural y la educación intercultural han sido ampliamente experimentadas. En España, ha terminado por imponerse la denominación de propuestas interculturales; aunque, atendiendo al enfoque, muchas tendrían que reclasificarse como multiculturales (Bernabé, 2021). Sin embargo, en el ámbito educativo, lo importante es que el profesorado esté concienciado e implicado en la importancia de la promoción del conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural como base para fomentar un entorno seguro para los niños y las niñas, libre de violencias de cualquier tipo.

Ejercicios de autoevaluación

1. Tal como establece la legislación vigente, el sistema educativo español está orientado a…

a) fines de fomento de la educación para la coexistencia, el respeto, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de estos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal y sociofamiliar.
b) fines de fomento de la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de estos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal y sociofamiliar, y en el del acoso escolar y ciberacoso.
c) fines de fomento de la educación para la coexistencia, el respeto, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de estos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal y sociofamiliar, y en el del acoso escolar y ciberacoso.

2. El concepto de multiculturalidad surge…

a) en la década de los ochenta, desarrollado por la legislación norteamericana.
b) en la década de los ochenta, desarrollado por la legislación canadiense y estadounidense.
c) en la década de los ochenta, desarrollado por la legislación canadiense.

3. La legislación vigente comprende como perfiles de atención a la diversidad…

a) altas capacidades, diversidad motora, diversidad visual y auditiva, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo y problemáticas de tipo emocional-psicológico.
b) altas capacidades, diversidad motora, diversidad visual, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo y problemáticas de tipo emocional-psicológico.
c) altas capacidades, diversidad visual y auditiva, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo y problemáticas de tipo emocional-psicológico.

4. El proyecto educativo de centro (PEC) recoge…

a) los principios que fundamentan y orientan las decisiones que van a vertebrar los diferentes proyectos, planes y actividades del centro.
b) los principios que dan sentido, fundamentan y orientan las decisiones que generan los diferentes proyectos, planes y actividades del centro.
c) los principios que fundamentan, dan sentido y orientan las decisiones que se generan y vertebran los diferentes proyectos, planes y actividades del centro.

5. Los protocolos de actuación ante cualquier tipo de violencia deben contener unos elementos mínimos, tales como…

a) acciones específicas de prevención e información sobre las primeras actuaciones.
b) acciones específicas de detección e información y realización de las primeras actuaciones.
c) acciones específicas de detección y realización de las primeras actuaciones.

6. La OMS considera que los informes sobre maltrato del alumnado deben contener la siguiente información mínima…

a) características del alumnado que puede estar sufriendo maltrato, características de su familia, características del profesorado del centro que está en contacto y datos conocidos de la persona que puede estar infligiendo dicho maltrato.
b) datos sobre el maltrato detectado o sospechado, características de la persona que lo inflige, características familiares conocidas y características generales del alumnado que se considera que puede estar sufriéndolo.
c) datos sobre el maltrato detectado o sospechado, características de la persona que lo sufre, características familiares conocidas y características generales del profesorado que atiende al alumnado víctima de maltrato.

7. Entre los modelos de ejercicio de la autoridad ejercidos por el profesorado, destaca aquel que, alejado del autoritarismo, fomenta relaciones interpersonales (alumnado-profesorado) y promueve aprendizajes significativos, que se correspondería con el…

a) modelo positivo de autoridad pedagógica.
b) modelo negativo de autoridad pedagógica.
c) modelo de liderazgo.

Solucionario

Ejercicios de autoevaluación

1. b

2. c

3. a

4. c

5. b

6. b

7. a

Abreviaturas

ACE Adverse Childhood Experiences.

AEPAE Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar.

CE Constitución española.

CTQ Childhood Trauma Questionnaire.

JVQ Juvenile Victimization Questionnaire.

LOPIVI Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia.

OMS Organización Mundial de la Salud.

PEC Proyecto educativo de centro.

Plan PREVI Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

POAT Planes de orientación y acción tutorial.

USAV Unidad de Apoyo al Alumnado en Situación de Violencia.

Bibliografía

Acuña, C., Parra, A., Aguayo, G. y Díaz, C. H. (2022). La autoridad pedagógica: Una visión desde la formación inicial docente. *Páginas de Educación, 15*(1), 93-111. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682022000100093&script=sci_abstract

Aguado, M. T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 151-172). Pearson-Prentice Hall.

Alcaraz, V., Fernández, J., Flores, G. y Muñoz, A. (2021). Inclusión universitaria a través de las artes escénicas, la danza y el arte. En *Transformación digital para una educación inclusiva: libro de actas* (pp. 137-146). Fundación ONCE.

Aldayturriaga, J. L. (1994). Maltrato y abandono infantil. La tutoría familiar: una alternativa eficaz. *Revista de Servicios Sociales, 24*, 21-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699419

Álvarez, G., Paz, M. y Villa, S. (2022). Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero: facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior, 25*, 195-210. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8691242

Álvarez, J. A. (2020). *La etnomatemática como método de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en educación primaria* [Tesis doctoral. Universidad de Córdoba]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=294034

Álvarez, J. A., Gómez, M. E. y Huertas, C. (2020). Las etnomatemáticas y su influencia en el desarrollo de la competencia cultural. *Cultura, Educación y Sociedad, 11*(2), 237-250. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.15

Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Universidad del País Vasco.

Arranz, M. (2018). *Desprotección infantil y trabajo en red: rol del trabajador social en los centros escolares para la detección y el abordaje de situaciones de maltrato infantil por negligencia y/o desatención familiar* [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona].

Avivar, S., Parra, D. y Prado, V. J. (2021). Confianza de los docentes en la capacidad resolutiva del adolescente frente al conflicto en las aulas. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 11*(2), 178-202. https://doi.org/10.17583/remie.2021.7950

Bauger, E. S. (2020). Propuesta de intervención: Talleres con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural. *Trayectorias Universitarias, 6*(11), 129-148. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10777

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos, 11*, 67-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798

Bernabé, M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos, 13*, 65-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236501

Bernabé, M. (2014). Pautas organizativas del aula de Música de secundaria para atender a la diversidad cultural: propuestas didácticas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 7*(14), 15-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993673

Bernabé, M. (2018). La atención a la diversidad en la legislación vigente: inclusión de los conceptos relacionados con la diversidad cultural. En L. Mañas, S. Meléndez y E. Martínez (Coords.), *La comunicación ante el ciudadano* (pp. 105-119). Gedisa.

Bernabé, M. (2021). Integrating musical education in the pluricultural Spanish context. *Journal of International Migration and Integration, 22*, 929-948. https://doi.org/10.1007/s12134-020-00782-1

Bert, J. E. y Alvarado, M. (2019). Experiencias de formación docente para la educación inclusiva desde la carrera de Educación Especial de la UNAE. *Revista Ciencia & Tecnología, 19*(24), 100-109. https://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/266

Bonillamaría, P., Armadans, I. y Anguera, T. (2021). Manejo de conflictos en el aula: programa de entrenamiento en mediación y regulación emocional para docentes. En M. P. García-Lon-

goria y M. Avilés (Coords.), *La mediación como clave para la resolución pacífica del conflicto* (pp. 299-305). Tirant Lo Blanch.

Burgos, D. J., Macías, C. H., Albán, A. K., Briones, H. J., Estrada, V. E. y Escudero, L. O. (2022). Estrategia interdisciplinaria para las clases de Educación Física en segundo grado: una experiencia. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 26*(286), 35-59. https://doi.org/10.46642/efd.v26i286.3268

Caballero, M. A. (2021). El protocolo R-DEDOS: prepárate para resolver conflictos en el aula de forma competente. En O. Buzón-García y M. C. Romero (Coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2674-2698). Dykinson.

Cabello, R., Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Rueda, P. (2016). *Programa INTEMO+. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.

Cabral, M. F. (2021). Un proyecto inclusivo para la educación secundaria orientada en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 72*, 39-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7887154

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. (2017). *Plan Estratégico sobre Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18430

Chocobar, C. N. (2020). Creación surrealista de sueños colectivos en Educación Primaria. Investigación-acción intercultural. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 38*(3), 363-382. https://doi.org/10.6018/educatio.452971

Conejeros J. P. (2010). Contexto pedagógico de Don Bosco. En torno a los antecedentes del sistema preventivo. *Foro Educacional, 18*, 107-134. http://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducacional/article/view/844

Cora, M. R. (2007). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa, 2*(14), 7-27. https://doi.org/10.18861/cied.2007.2.14.2737

Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath.

Díaz-Aguado, M. J. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación, 325*, 143-160. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19409

Domínguez, C. P. (2021). El clima social en el aula y en el centro educativo: visión del alumnado. *Intervención Psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds, 14*, 11-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438110

Escoda, J. y González, C. (2020). Conèixer l'altre: una mirada intercultural des de l'aula de música. *Temps d'Educació, 58*, 159-178. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7682955

España. (1987). Constitución Española. *BOE* (29/12/1978), núm. 311.1, pp. 29315-29424. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

España. (2007). Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *BOE* (15/03/2007), núm. 64, referencia 5437, pp. 11007-11010. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5441

España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* (30/12/2020), núm. 340, referencia 17264, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia. *BOE* (05/06/2021), núm. 134, referencia 9347, pp. 68657-68730. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347

España. (2022). Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas. *BOE* (27/07/2022), núm. 179, referencia 12503, pp. 107681-107696. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-12503

Espinosa Bayal, M. A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Fernández, C. E. y Brito, P. (2018). Autoridad pedagógica. *Academo, 5*(1), 53-60. https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.6

Fernández-Rojas, M. A. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase. *Revista Criterios, 28*(2), 28-47. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art2

Fernández-Vilar, M. A. y Bernabé, M. (2022). Análisis comparativo de la normativa relativa a la atención a la diversidad en educación infantil. *Conhecimento & Diversidade, 14*(34), 235-270. https://biblioteka.kpu.krosno.pl/eds/recorddetail?db=asn&an=161432944&_lang=en

Finkelhor, D., Hamby, S. L., Ormrod, R. y Turner, H. (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse & Neglect, 29*(4), 383-412. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.11.001

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua, P. y Amezcua, T. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 91-106. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006

Garaigordobil, M. (2017). *Bullying y Cyberbullying: Evaluación, prevención e intervención*. Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.

García, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Dykinson.

García, A. y Escarbajal, A. (Dirs.). (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Abecedario.

García, B., Lozano, J. y Cerezo, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 185-201. https://revistas.um.es/reifop/article/view/456421

García, F. J. (2005). Una experiencia sobre detección de situaciones de riesgo en menores desde el ámbito escolar. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 63*(123), 303-336. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421120

García Sáez, J. A. (coord.) (2023). *Guía EDUCAP. Guía en prevención, detección, actuación y acompañamiento para centros educativos de Infantil y Primaria en casos de abuso sexual contra la infancia*. Instituto de Derechos Humanos de la Universitat de València.

Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gilpérez, E. (2021). Los conflictos en el aula según la percepción de género. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds, 14*, 37-56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438111

González, M. N. (2006). Papel de la familia en la mejora del clima del aula. *Arbela: Hezkuntza Aldizkaria, 38*, 35-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2099368

González-Bellido, A. (2015). Programa TEI. Tutoría entre iguales. *Innovación Educativa, 25*, 17-32. https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/2854

González-Bellido, A. (2021). Programa TEI: el alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(2), 47-58. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2208

González-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Barón, J., Calvete, E., Orue, I. y Machimbarrena, J. M. (2021). Epidemiology of peer victimization and its impact on health-related quality of life in adolescents: A longitudinal study. *School mental health, 13*(2), 338-346. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09421-1

González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I. y Machimbarrena, J. M. (2023). Are Gifted Students More Victimized than Nongifted Students? A Comparison in Prevalence and Relation to Psychological Variables in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 43*(1), 90-109. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02724316211058065

Görzig, A., Blaya, C., Bedrosova, M., Audrin, C. y Machackova, H. (2023). The amplification of cyberhate victimisation by discrimination and low life satisfaction: can suppor-

ti environments mitigate the risks? *The Journal of Early Adolescence, 43*(1), 5-36. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02724316221078826

Government of Canada (1985). *Act for the Preservation and Enhancement and Multiculturalism in Canada*. Department of Justice.

Greco, A. M., Guilera, G. y Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse & Neglect, 72*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004

Guerrero, C. y Fernández, A. M. (2016). *Guía para la elaboración de protocolos de prevención y actuación frente al abuso sexual infantil en centros educativos y otros servicios que atienden a niños y adolescentes*. FAPMI-ECPAT España.

Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Paidós.

Hà, T. A. (2022). The integration of playful approaches and story circles to build intercultural competence for children: a pedagogical intervention. *Cultura y Educación, 34*(3), 726-753. https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064085

Institut de Drets Humans. (2022). *Guía en prevención, detección, actuación y acompañamiento para centros educativos de Infantil y Primaria en casos de abuso sexual contra la infancia – EDUCAP*. Universitat de València.

Junta de Andalucía. (2021). Andalucía reconoce la autoridad pública del profesorado. *Actualidad administrativa, 9*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8044677

Koçtürk, N. y Yüksel, F. (2023). Individual and familial characteristics of sexual abuse victims with intellectual disability. *Current Psychology, 42*(3), 2006-2013. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01604-y

Lahoz, S. y Cordeu, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupal en estudiantes de educación primaria y secundaria de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 39*(1), 131-147. https://doi.org/10.6018/rie.415921

Lombardi, K. S. y Silas, J. C. (2020). El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural. *Didac, 76*, 7-13. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_jul-dic.20

Longás, J. y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora: La Acción Tutorial desde una perspectiva institucional* (vol. 106). Narcea Ediciones.

López, R. S., Hernández, J. E. y Caro, E. O. (2021). *Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar en el aula*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Lourenço, A. A., Valente, S. N., Dominguez, S. A. y Fulano, C. S. (2023). Los factores de personalidad de los docentes en la gestión de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 161-177. https://doi.org/10.6018/reifop.552051

Martín, E., Alonso, C. y Rojas, J. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica: un estudio de caso. *RES. Revista Española de Sociología, 31*(3), 1-20. https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117

Martín, I., Barba, M. J., Lázaro, C., Cuenca, J. y Samaniego, E. (2022). Prevención de los problemas socioemocionales en los centros educativos: una propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA, 31*, 36-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8558466

Martínez, C. (2019). El maltrato infantil y sus efectos en el aula. Una mirada comprensiva desde la intervención educativa. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía, 4*, 111-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7921099

Masó, M. I. (2021). Los conflictos en el aula de Secundaria y las competencias comunicativas del profesorado. En J. A. Marín, J. C. de la Cruz-Campos, S. Pozo y G. Gómez (Coords.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 1383-1398). Dykinson.

Mathews, B., Meinck, F., Erskine, H. E., Tran, N., Lee, H., Kellard, K., Pacella, R., Scott, J. G., Finkelhor, D., Higgins, D. J., Thomas, H. J. y Haslam, D. M. (2023). Adaptation and validation

of the Juvenile Victimization Questionnaire-R2 for a national study of child maltreatment in Australia. *Child Abuse & Neglect, 139*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106093

Merino, R. M. (coord.) (2014). Diversidad funcional. *RES: Revista de Educación Social, 18*, 1-2. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6425108

Miguel, M. y Fernández, M. A. (2002). Detección precoz del maltrato infantil. Programa piloto de trabajo en red. *ANALES del Sistema Sanitario de Navarra, 25*(2), 25-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6847181

Miller, L. E., Kallström, A., Howell, K. H. y Graham, S. A. (2015). Victimization in childhood: General and specific associations with physical health problems in Young adulthood. *Journal of Pyschosomatic Research, 79*(4), 265-271. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022399915004845

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. https://doi.org/10.4438/030-17-012-7

Molines Borrás, Sandra. (2022). *Guía de patios coeducativos*. Generalitat Valenciana.

Montiel, I., Carbonell, E. y Pereda, N. (2016). Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect, 52*, 123-134. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.005

Montiel, I., Greco, A. y Pereda, N. (2023, 1 de enero). Adaptación ilustrada del JVQ para niños y niñas entre 8 y 12 años. [Presentación oral]. *2.º Congreso Chileno sobre maltrato y abuso sexual infantil*, Valparaíso, Chile.

Montoya-González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación, 3*(3), 1-20. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002

Moreno, P. y Alba, J. (2023). Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria multicultural. *Revista de Educación, Innovación y Formación: REIF, 8*, 51-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8936427

Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.

Muñoz, E. (2020). Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(1), 28-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7536704

National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention. (2021). *About the CDC-Kaiser ACE Study*. https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/about.html?CDC_AA_refVal=https%253A%252F%252Fwww.cdc.gov%252Fviolenceprevention%252Facestudy%252Fabout.html

Organización Mundial de la Salud (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud.

Observatorio de la Convivencia Escolar (2022). *Recomendaciones para trabajar la Ciberconvivencia en los centros educativos. Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ortega-Barón, J., Montiel, I., Machimbarrena, J. M., Fernández-González, L., Calvete, E. y González-Cabrera, J. (2022). Epidemiology of cyber dating abuse victimization in adolescence and its relationship with health-related quality of life: A longitudinal study. *Youth & Society, 54*(5), 711-729. https://doi.org/10.1177/0044118X20980025

Parejo, J. L., Monreal, I. M. y Acosta, M. E. (2020). La música como vehículo para la educación intercultural en Infantil: un estudio de caso. *Artseduca, 26*, 30-45. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.3

Parra, J., Díaz, C., Acuña, C. y Aguayo, G. (2022). Construcción de la noción de autoridad pedagógica desde la perspectiva de profesores en ejercicio. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 17*, 138-155. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.09

Pérez, L. R. y Jaimes, S. (2022). El ensamble musical: estrategia metodológica para la inclusión de una población neurológicamente diversa. *Revista Iberoamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP, 15*(1), 177-202. https://doi.org/10.15332/25005421.6489

Reiter, S., Bryen, D. N. y Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*(4), 371-387. https://doi.org/10.1177/1744629507084602

Ringenberg, T. R., Seigfried-Spellar, K. C., Rayz, J. M. y Rogers, M. K. (2022). A scoping review of child grooming strategies: pre-and post-internet. *Child Abuse & Neglect, 123*, 105392. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105392

Romero, A. F., Carrión, V., Martínez, C. y Cruces, S. J. (2019). Detección y notificación del maltrato infantil: un estudio en docentes de educación infantil y primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 5*(1), 57-68. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1560

Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11*(3), 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782155

Ropero, M. V. (2017). Prevención del maltrato infantil en el ámbito escolar en los centros educativos de difícil desempeño, el papel protagonista del profesorado. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 3*(2), 91-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941050

Sánchez, A. y Villajos, L. (2018). *Resolución de conflictos: habilidades y técnicas para educadores*. CCS.

Serrano, M. A. (2021). Danza y artes del movimiento en educación primaria. En M. D. Molina, A. M. Abad, N. Sidrach, B. Garrido y C. Castro (Coords), *I Congreso Internacional de Estudios de Danza y Sociedad 2021: Libro de actas* (pp. 9-12). Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827817

Serrat, A. (coord.). (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Praxis.

Sevilla, Y. y Solano, N. (2020). Inclusión educativa de la mano de STEAM y las nuevas tecnologías. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 55*, 1-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7810304

Solís, A. T. (2018). La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar. *DEDiCA. Revista de Educaçao e Humanidades, 13*, 25-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347302

Strauss, M. A., Lamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D.W. y Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the parent-child Conflict tactics: development and psychometric data for a national simple of American parents. *Child Abuse & Neglect, 22*, 249-270. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00174-9

Subiría, M. E., Ricaldi, M. y Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 118-139.

Turner, H. A., Finkelhor, D. y Omrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science and Medicine, 62*(1), 13-27. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.05.030

Tylor, E. B. (1929). *Primitive Culture*. John Murray.

Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef.

Vega, Y. (2015). *Prevención de conflictos*. Paraninfo.

Vélaz de Medrano, C. (2003). Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración profesional para la resolución de problemas educativos desde el enfoque comunitario. En C. Vélaz de Medrano (coord.), *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social* (pp. 23-106). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Villar, F. (2006). De la educación integrada a la escuela inclusiva. *Revista de Psicodidáctica, 11*(1), 37-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016698

Villegas, G., Canto, S. y Rodríguez, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 4*(extra), 97-118. https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446

Villena, M. D. (2016). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* [Tesis doctoral. Universidad de Granada].