

Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia



Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia

Coordinador:

Agustín Caruana Vañó
Asesor del CEFIRE de ELDA

Prólogo:

Pedro Civera Coloma
Director del CEFIRE de Elda

Edita:
GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria de Cultura, Educació i Esport

ISBN: 84-482-3803-6
Diseño gráfico portada: Vladimir Monzó Gol
Imprime: GRAFIBEL 2010 S.L.
c/ Padre Mariana, 15 - bajos
Tel. 965 20 48 92. 03004 Alicante

© De los autores sobre la parte literaria y del Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la presente edición.

El contenido de este libro se puede reproducir en parte, siempre que se citen procedencia, autor y editor.

En la sección de publicaciones de la **Biblioteca Virtual del Cefire de Elda** se puede acceder a la versión en PDF de esta publicación: **<http://cefirelda.infoville.net>**

Relación de autores:

Albero Alarco, Juan	<i>GPM Aspe</i>
Albero Jiménez, Purificación	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Aracil Antón, Natividad	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Areal Delgado, Beatriz	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Bello Catalá, Soledad	<i>C. Salesiano Don Bosco (Alicante)</i>
Calatayud Salom, M^a Amparo	<i>Universidad de Valencia.</i>
Campos Muñoz, Joaquín	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Campos Pardillos, Antonio	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Carlos Botella, José	<i>IES Luis García Berlanga (Sant Joan – Alicante)</i>
Carrancio Quijano, Gustavo	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Caruana Vañó, Agustín	<i>CEFIRE de Elda</i>
Cascón Soriano, Francisco	<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>
Civera Coloma, Pedro	<i>CEFIRE de Elda</i>
Esperanza Quintana, Lourdes	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
García Cremades, Celia	<i>S^a. Maria del Carmen (Elda)</i>
García Ortega, Pilar	<i>El La Roda (Ontinyent)</i>
López de Luz, M^a José	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
López Fernández, Carmen	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
López Iborra, M^a José	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Luca de Tena, Carmen	<i>Universidad de las Islas Baleares</i>
Martínez García, Elena	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Martínez San Pedro, África	<i>IES Luis García Berlanga (Sant Joan – Alicante)</i>
Martínez Seguí, Faz	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Mejías Pérez, Desideria	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Melgarejo Martínez, Beatriz	<i>IES Valle de Elda (Elda)</i>
Miralles Galipienso, Fernando	<i>GPM Aspe (Alicante)</i>
Miralles Romero, M^a José	<i>IES La Torre (Elx)</i>
Molina Gomis, José Luis	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Moya Pérez, Rosario	<i>IES Bahía de Babel (Alicante)</i>
Navarro Reina, José Luis	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Ortega Iñesta, Victor	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>

Oseguera Lomeña, Leandro	<i>IES Leonardo da Vinci (Alicante)</i>
Palomo Cerdá, Natividad	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Planelles Seguí, M^a Dolores	<i>IES Luís García Berlanga (Sant Joan – Alicante)</i>
Pomares Padilla, María Isabel	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Rebollo Viloria, Ana	<i>S. José de Cluny (Novelda)</i>
Reboloso Sánchez, Julia	<i>SPE - A7 (Alicante)</i>
Reina Lirio, Carmen	<i>SPE A4 (Elda)</i>
Rodríguez, Rosa Isabel	<i>Universidad de las Islas Baleares</i>
Rubio Oya, Francisca	<i>Psicóloga. Práctica privada</i>
Salort Sempere, Josefa	<i>IES Monastil (Elda)</i>
Sánchez Martín, Virginia	<i>IES La Melva (Elda)</i>
Sánchez Yáñez, M^a Salud	<i>GPM Sant Joan (Alicante)</i>
Sánchez Iñíguez, Fernando	<i>IES Clot de L'illot (El Campello)</i>
Sanjuán Galiano, Milagros	<i>IES Paco Molla (Petrer)</i>
Talens Molla, Milagros	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>
Torres Martínez, Sara	<i>IES La Tortea (Elda)</i>
Torres Perseguer, Mercedes	<i>IES Enric Valor (Monovar)</i>
Vaello Orts, Juan	<i>IES Bernat Sarriá (Benidorm)</i>
Viciano López, María	<i>IES Luís García Berlanga (Sant Joan – Alicante)</i>
Vives Gómez, Antonio	<i>IES El Vinalopó (Novelda)</i>
Zapatel García, Ana	<i>IES Gran Vía (Alicante)</i>

INDICE	Pág.
Prólogo.	
Pedro Civera Coloma.....	7
Factores responsables de la indisciplina y propuestas de actuación.	
Rosa Isabel Rodríguez y Carmen Luca de Tena.....	8
Un plan de gestión de la convivencia: las 4 P.	
Juan Vaello Orts.....	18
El equipo directivo ante los conflictos en los institutos de Educación Secundaria.	
Rosario Moya Pérez.....	28
Técnicas para promover cambios positivos de comportamiento en estudiantes.	
Fernando Sánchez Iñiguez.....	33
Mi respeto es tu libertad.	
Soledad Bello Catalá.....	45
Programa de educación emocional para la prevención de la violencia: metodología, marco teórico y actividades de la primera parte.	
Agustín Caruana Vañó, Ana Rebollo Vilorio, Beatriz Melgarejo Martínez, Carmen Reina Lirio, Celia García Cremades, Fernando Miralles Galipienso, Francisca Rubio Oya, Josefa Salort Sempere, Juan Albero Alarco, M ^a José Miralles Romero, M ^a Salud Sánchez Yáñez, Mercedes Torres Perseguer, Milagros Sanjuán Galiano, Sara Torres Martínez, Virginia Sánchez Martín.....	56
Programa de mejora de la convivencia. Diseño por ámbitos de actuación.	
Leandro Oseguera Lomeña y Julia Rebollosa Sánchez.....	149
Formación en resolución de conflictos.	
Pilar García Ortega.....	235
No a la guerra.	
M ^a Amparo Calatayud Salom,.....	248
Educación en y para el conflicto.	
Francisco Cascón Soriano.....	258
La práctica educativa y la resolución de conflictos desde la perspectiva sistémica. La experiencia de la Asociación Timoneda.	
Natividad Palomo Cerdá y Lola Planelles Seguí.....	277
Intervenció davant els conflictes: la importància de la visió compartida.	
Natividad Aracil Antón, Lourdes Esperanza Quintana, M ^a José López Iborra, Faz Martínez Seguí, Desideria Mejías Pérez, José Luis Molina Gomis, José Luis Navarro Reina, Víctor Ortega Iñesta, Natividad Palomo Cerdá, Antonio Vives Gómez.....	285

INDICE (continuación)	Pág.
Análisis y resolución de conflictos en el IES Gran Vía. Purificación Albero Jiménez, Beatriz Areal Delgado, Joaquín Campos Muñoz, Antonio Campos Pardillos, Gustavo Carrancio Quijano, M ^a José López de Luz, Carmen López Fernández, Elena Martínez García. M ^a Isabel Pomares Padilla, Milagros Talens Molla, Ana Zapatel García.....	299
Memoria de la implantación del currículo de resolución de conflictos en un grupo de 2 de la ESO en el IES Luis García Berlanga. José Carlos Botella, Africa Martínez San Pedro y M ^a Dolores Planelles Seguí.....	335
Convivir con el conflicto. En el IES Luis García Berlanga. María Vicianá López y M ^a Dolores Planelles Seguí.....	343

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincera gratitud a todas las personas que han hecho posible esta publicación. Al director Pedro Civera Coloma por su decidido impulso a esta publicación y esmerada supervisión y al equipo de asesores del CEFIRE de Elda, particularmente a Jesús María García Sáenz, el nuevo asesor de Lenguas Maternas, por la revisión de los textos. Y, por supuesto, a todos los autores que han decidido difundir el fruto de su esfuerzo en esta publicación, cuyo principal objetivo no es otro que poner a disposición del profesorado un lugar de encuentro para el intercambio de experiencias, reflexiones y recursos educativos.

Agustín Caruana Vañó

PRÓLOGO

Constituye una grata tarea presentar este nuevo libro a la Comunidad Escolar. Un año más el Cefire de Elda ofrece un trabajo colectivo con experiencias que pretenden ayudar a las y los docentes.

El contenido se dedica esta vez a la resolución de conflictos y a la prevención de la violencia. Las actividades aportadas ya se han experimentado en las aulas y, lejos de ofrecer un monográfico teórico, hemos intentado que resulte lo más práctico posible. Los autores y autoras abordan de forma clara aspectos relacionados con la convivencia en los centros. La resolución de los conflictos no sólo se atiende desde el punto de vista de la psicopedagogía, sino desde el trabajo de los equipos directivos, con larga experiencia en ese tema. Son muy de agradecer las aportaciones que provienen del ámbito universitario y, cómo no, las del grupo de psicólogas, psicólogos y docentes, que han reunido en los últimos cinco años sus trabajos, haciendo posible que contemos con una nueva publicación que viene a completar y a enriquecer los recursos educativos generados desde este Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos.

Como he expresado en ocasiones, nuestra misión consiste en servir de caja de resonancia de experiencias que puedan aportar un servicio a nuestro colectivo, posibilitar por lo tanto un enriquecimiento basado en el intercambio de dichas prácticas. Es por ello por lo que el libro estará también disponible en formato .pdf, como todos los anteriores, en la dirección <http://cefirelda.infoville.net>

Quisiera destacar el innovador enfoque con el que se han abordado las ideas que tienen como fundamento teórico la Educación Emocional, dado su valor en el terreno educativo. Me gustaría invitarles a su lectura porque estoy seguro de que quienes lo lean o consulten encontrarán ideas y actividades sin duda provechosas. Por último, desearía testimoniar mi felicitación y agradecimiento a las autoras y autores por su trabajo y a mi compañero Agustín Caruana Vañó por lo mucho y bueno que aporta desde este Cefire a nuestra Comunidad Escolar.

Pedro Civera Coloma
Director del CEFIRE de Elda

FACTORES RESPONSABLES DE LA INDISCIPLINA Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Rosa Isabel Rodríguez y Carmen Luca de Tena
Universidad de las Islas Baleares

“En tanto los maestros no se tomen la molestia o no sean capaces de infundir en sus alumnos un vivo interés por aprender, no tienen derecho a quejarse de su falta de atención ni de la aversión de algunos niños hacia la enseñanza”

J. H. Pestalozzi 2001, pag. 123.

RESUMEN

En este artículo se analizan las causas que determinan los comportamientos indisciplinados y se proponen pautas de actuación encaminadas, especialmente, a la prevención. Se precisan los factores que determinan dicha conducta considerando cuatro categorías: comportamiento del alumno y del profesor, características de la institución escolar y factores extraescolares o sociales.

¿QUÉ CAUSA LA INDISCIPLINA?

Aunque no existe unanimidad a la hora de determinar qué comportamientos pueden considerarse indisciplinados o no, si es cierto que a nivel general suele aceptarse como indisciplina toda conducta que repercute en el desarrollo de la vida normal en la escuela y que dificulta la convivencia y el aprendizaje. En cualquier caso, y a pesar de la gran variedad en cuanto a formas de conceptualizar la disciplina escolar, es posible analizar las causas que determinan estos comportamientos, de manera que pueda establecerse pautas de actuación encaminadas, especialmente, a la prevención.

Una de las posibles clasificaciones respecto a los factores determinantes de una conducta indisciplinada estaría formada por las siguientes cuatro categorías (González Blanco, 1995; Rodríguez y Luca de Tena, 2001):

a. Comportamiento del alumno

Cada alumno tiene unas características individuales que deben tenerse siempre presentes a la hora de analizar las posibles causas que desencadenan las conductas disruptivas, que podemos clasificar en: causas afectivas (inseguridad, falta de cariño, rechazo...), causas de adaptación (dificultad de integración en el grupo clase, aislamiento, agresividad, no aceptar los valores educativos, marginación...) y causas académicas (dificultades de aprendizaje, rendimiento bajo, fracaso escolar continuado...)

b. Comportamiento del profesor

Es importante recordar el carácter interactivo de la situación de aula, así como la necesidad de que el profesor desempeñe su liderazgo de forma adecuada. El profesor debe establecer una relación con sus alumnos que posibilite el aprendizaje y los anime a la autodirección, pudiendo ser por tanto causa de conflicto debido a sus características personales, docentes o a su forma inadecuada de entender la disciplina y dirigir el aula. Pueden generar conflicto diferentes aspectos de su comportamiento:

- *Vulnerabilidad psicológica:* Algunos profesores por su estructura de personalidad son incapaces de enfrentarse a las situaciones conflictivas desarrollando niveles de ansiedad elevados que conlleva sentimientos de inseguridad y falta de control de sus emociones negativas (nerviosismo, miedo, agresividad, etc.) y de esta forma se enturbian y dificultan las relaciones con sus alumnos.
- *Modelo de liderazgo:* Tradicionalmente desde los estudios de Lewin, Lippitt y White (1939) se establecen tres formas de entender la autoridad en función del grado de control que se ejerce sobre los alumnos. Los profesores autoritarios establecen reglas y normas de forma impositiva y no están dispuestos a la negociación o explicación sobre su necesidad. Los profesores liberales o “laissez-faire” no establecen normas, actúan de forma permisiva y carecen de control del grupo. Los profesores democráticos establecen las normas a través de la negociación, se basan en la explicación de su necesidad y en el diálogo, logrando de esta forma una mayor implicación personal de los alumnos en su cumplimiento.

El tipo de disciplina que surge de estas formas de entender la autoridad reciben el nombre de autocrática o impositiva, libertaria o autogestionaria y democrática o participativa. La más adecuada de ellas es la democrática ya que favorece tanto la autonomía como la independencia del alumno, mientras que una disciplina impositiva genera dependencia, tensión y miedo en el grupo (aunque en algunos casos mejora el rendimiento académico), por su parte una disciplina permisiva despierta en los alumnos la sensación de frustración y ansiedad, aumentando en ambos casos la insatisfacción de los miembros del grupo.

- *Relaciones interpersonales en el aula:* Un clima humano favorable en la clase mantiene el deseo de aprender del alumno y la implicación necesaria para lograr un aprendizaje significativo.
- *Capacidades pedagógicas:* Todos somos conscientes de que las clases monótonas, aburridas, carentes de recursos didácticos, poco atractivas, hacen difícil que el alumno mantenga su interés y atención aumentando las dificultades de control del proceso de enseñanza- aprendizaje. Un buen docente ha de ser capaz de desempeñar el papel de mediador social.

c. Características de la institución escolar

La propia institución escolar puede ser responsable de generar niveles altos de ansiedad en los alumnos y actitudes de rechazo ante cualquier normativa disciplinaria como sería en caso de implantar normas inadecuadas o incoherentes, falta de coordinación entre los profesores del centro en temas referentes a la disciplina, infracciones de los propios docentes en el ejercicio de su actividad (retrasos, absentismo, falta de interés o dedicación, etc.) o sistemas de evaluación inadecuados. Por otra parte, a pesar de que los alumnos tienen derecho

a participar en la elaboración del reglamento de régimen interno (RRI) y formar parte de la Comisión de Convivencia del Centro que tiene como fin “(...) resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros docentes” (artículo 6, Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo), son pocos los centros que promueven o facilitan el ejercicio de dichos derechos (Notó, 2000).

Por último, no podemos dejar de mencionar la carencia de recursos humanos (profesores de apoyo, psicopedagogos, etc) y/o recursos materiales (falta de espacio o mala distribución del mismo, falta de material, etc.) sin olvidar la insuficiente comunicación entre la familia y la escuela.

d. Factores extraescolares o sociales

En muchos casos las causas de los conflictos se deben a factores sociales externos al propio ámbito escolar como la situación socioeconómica familiar, las condiciones del barrio, los grupos de amigos (pandillas adolescentes), los medios de comunicación, marginación, droga, etc.

LA PREVENCIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

De todos los factores mencionados, la escuela puede actuar sólo sobre los de tipo institucional, es decir, los relativos a los profesores y la institución escolar, mientras que, especialmente a corto plazo, su influencia sobre las disposiciones personales del alumno o sobre las características estructurales de nuestra sociedad es escasa (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

Por tanto, una estrategia práctica para que los profesores entiendan y reduzcan la indisciplina empieza por centrarse en lo institucional, más concretamente en su propia aula. No decimos con ello que lo personal y lo social tenga que ser olvidado, sino más bien, destacamos que hay que trabajar sobre aquello que realmente produce beneficios, en nuestro caso, sobre lo que produce cambios reales que permiten la buena marcha de nuestros alumnos.

Las tendencias actuales hacia este tema pasan por una actuación preventiva sobre los posibles problemas de disciplina de los centros escolares y orientada a educar en la convivencia.

Debemos recordar que tanto la prevención como la intervención no dependen sólo del profesor, sino de una actuación consensuada y cooperativa entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Incluso, en las ocasiones en donde el problema de comportamiento se limite a un solo docente, el buscar soluciones reflexionadas y pactadas entre todos puede dar al profesor la seguridad y el apoyo necesarios para que en el futuro no se repitan dichos problemas (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

El trabajo en equipo queda patente como una de las características de los centros escolares menos conflictivos, pudiendo señalarse como formas de funcionamiento generadoras de un clima de convivencia y de prevención de la violencia escolar algunas de las siguientes (Trianes, 2000):

- Cohesión interna del claustro de profesores, respeto mutuo, consenso en objetivos y métodos, trabajo en equipo, implicación personal.

- La existencia de normas claras y consensuadas que no permitan la violencia e impulsen la cooperación y el trabajo académico.
- Relaciones interpersonales entre los profesores, disponer de espacio y tiempo para discutir, formación compartida.
- Profesores con ideologías docentes democráticas y preocupados por el desarrollo integral de sus alumnos.

Por último, cabe mencionar algunas medidas que deberían evitarse como son:

- La detección precoz de alumnos problemáticos, en el sentido de aceptar que las escuelas deberían identificar lo antes posible a aquellos alumnos que pueden ser motivo de conflicto y aplicar medidas preventivas. Con esta idea estamos “marcando” a dichos alumnos, creando para ellos unas expectativas de fracaso que pueden llegar a confirmarse (profecía autocumplida) (Rosenthal y Jacobson, 1968). La atención a la problemática individual del alumno no debe asociarse, por tanto, al etiquetado puesto que podría conllevar a la estigmatización y dificultar el cambio de comportamiento.
- Los mecanismos de separación del grupo del alumno problemático. Si alejamos a los alumnos problemáticos de los que no lo son, llegaremos a crear “escuelas-ghetto”, lugares en donde los alumnos difícilmente podrán aprender a vivir en sociedad, a respetar las normas, a integrarse.
- El castigo como uso habitual. Creemos que el castigo debe ser siempre la última alternativa a usar como intento de cambiar la conducta de los alumnos conflictivos, teniendo en cuenta las repercusiones negativas que acarrea (sentimientos negativos hacia el profesor y la tarea; deterioro en la autoestima, etc.).

LA PREVENCIÓN A NIVEL DE AULA

La estructura y la organización diaria de la clase debe intentar ofrecer un entorno académico satisfactorio que reduzca al mínimo las dificultades planteadas por el control de la clase. Se trata, en definitiva, de realizar una buena gestión o gobierno del aula, entendiendo con este nombre la forma en que cada profesor pone en práctica sus métodos didácticos y organiza la propia clase como factor de ayuda para el aprendizaje (Gotzens 1997).

Disponer de los recursos necesarios para una buena gestión conlleva lograr un clima de aula y una situación de enseñanza - aprendizaje que en sí misma prevendrá la aparición de problemas de indisciplina.

Son numerosos los autores que han intentado analizar las estrategias y técnicas utilizadas por los profesores eficaces, es decir, por los buenos gestores. Partiendo de las propuestas de Kounin (1970), Good y Brophy (1996) y Gotzens (1997) entre otros, destacamos a continuación las orientaciones más interesantes intentando dar respuesta a tres preguntas básicas:

a. ¿Cómo llevar a cabo una enseñanza cualificada?

Es necesario tener en cuenta ciertos requisitos para llevar a cabo la instrucción de forma correcta desde el antes (planificación), hasta el durante (enseñanza - aprendizaje) y el después (evaluación, *feedback*) de la instrucción. Para ello debemos, entre otras cosas:

- *Adecuar las tareas a las aptitudes e intereses del alumno:* En este sentido los objetivos de aprendizaje deben ser asequibles para los alumnos, facilitando un aprendizaje significativo que reforzará su sentido de competencia. Al ofrecer propuestas instruccionales atractivas e interesantes para el alumno aumentará su motivación por el aprendizaje.
- *Determinar claramente los objetivos instruccionales:* La mayor parte de los profesores dan por sentado, no sólo el interés del alumno, sino que este es consciente en todo momento de qué se tiene que aprender y cuales son los objetivos finales que se persiguen. Afortunadamente en el aula contamos con una gran diversidad de alumnos que serán más o menos dependientes y su estilo cognitivo encajará o no con nuestro estilo de enseñanza por lo tanto, en este sentido, no se pueden generalizar decisiones sobre el grado de estructuración que se debe dar a los contenidos instruccionales. Aunque podemos decir que nuestra cultura valora la independencia y en nuestras aulas intentamos favorecerla, esto no constituye ningún impedimento para tratar de mantener una estructuración de los contenidos a enseñar que sea lo suficientemente clara para el alumno y que facilite la comprensión. Hacer uso de los organizadores previos que nos propone Ausubel al comienzo de la clase y aclarar al alumno qué objetivos se persiguen y qué aplicaciones puede tener en la vida real, no sólo hace más atractiva la tarea sino que facilita los procesos cognitivos del alumno, ya que habrá recuperado de su memoria a largo plazo aquella información relativa al tema tratado. El supuesto básico que manejan la mayor parte de los estudiosos del tema de la disciplina es que cuando el aprendizaje resulta atractivo, posee un grado de dificultad tolerable y se cuenta con el apoyo del profesor cuando es necesario, no se presentan problemas de disciplina.
- *Supervisar y controlar el proceso de aprendizaje:* Es preciso ofrecer un *feedback* informativo continuo al alumno para poder controlar los avances y dificultades que presenta el aprendizaje. En este sentido la evaluación se convierte en un instrumento eficaz para determinar las razones por las que no se logran los objetivos académicos, facilitando el diagnóstico de la situación que hace posible tomar decisiones respecto a las estrategias de aprendizaje que se deben entrenar en el alumno para acometer la tarea, los métodos de enseñanza más adecuados en cada situación de aprendizaje y los diferentes tipos de actividades que deben ofrecerse al alumno para superar las dificultades y/o seguir avanzando hacia las metas instruccionales propuestas.
- *Mantener un ritmo de aprendizaje correcto:* Aunque parezca una obviedad en muchos casos los profesores están más preocupados por abarcar todo el curriculum que por adaptar el ritmo de su enseñanza al de aprendizaje de sus alumnos. Cuantas veces los alumnos se quejan amargamente del exceso de información ofrecida durante la clase que dificulta la comprensión y claridad de la misma. El desarrollo de las actividades, así como la transición entre las mismas, debe realizarse con suavidad, manteniendo un "*tempo*" estimulante pero que al mismo tiempo no genere ansiedad en los alumnos por no poder seguir su evolución, ya que tan sólo lograremos que se desenganchen del aprendizaje. Manteniendo el ritmo correcto se aprovechará el tiempo efectivo de aprendizaje al no tener que dedicarlo a aclaraciones innecesarias, procurando simultáneamente mantener el máximo de alumnos implicados en las actividades.
- *Solucionar los problemas que se plantean durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:* Para lograr un aprendizaje significativo es preciso centrar la preocupación de la instrucción en el propio proceso, asistiendo en cada momento al alumno en sus dificultades. A través de la interacción verbal y la comunicación no verbal el profesor

puede solicitar al alumno que explicita sus procesos de pensamiento para hacerlos conscientes, animándole a buscar soluciones alternativas y descubrir sus errores. En esta etapa es importante recordar que ciertos alumnos por sus características de personalidad (retraimiento, timidez) son menos propensos a solicitar este tipo de ayuda pero no por ello deben ser olvidados. Debe mantenerse cierta flexibilidad adaptando las estrategias a las dificultades que van surgiendo y al tipo de tarea propuesta. Los profesores disponen además de diversos recursos tecnológicos audiovisuales e informáticos que, siempre que estén vinculados a los objetivos instruccionales, servirán para mantener y mejorar la atención del alumno así como para facilitar la comprensión de lo explicado en clase.

b. ¿Cómo planificar la disciplina?

Directamente relacionada con la prevención de problemas de comportamiento en el aula se encuentra la planificación de las normas que deben regir el orden del grupo y los procedimientos que se aplicarán para hacerlas cumplir. En este sentido los acuerdos establecidos en el Consejo Escolar dan como resultado el Reglamento de Régimen Interno, documento que recoge las reglas, preceptos e instrucciones mediante las que se pretende regular el régimen de cada centro escolar. Este documento debe tenerse siempre presente a la hora de establecer las normas del grupo clase, recordando que cuanto más contextualizadas estén en función de las características de dicho grupo, mayor eficacia se logrará en su cumplimiento.

Apuntamos a continuación algunos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar la planificación de las normas del grupo clase:

- El profesor debe reflexionar sobre las características de su grupo así como determinar qué tipo de normas cree necesarias y prever las posibles situaciones de indisciplina a las que se tendrá que enfrentar seleccionando posibles estrategias de intervención.
- *Establecer las normas del grupo clase. Es aconsejable recurrir a la negociación de las mismas con los alumnos, tal como propone el modelo democrático de la disciplina (Ausubel, 1976), aunque en ningún momento esto signifique que el profesor renuncia a su papel de educador y líder.*

A la hora de redactar las normas se deben tener en cuenta que éstas deben ser: necesarias; realistas; claras; estar redactadas en términos positivos y adaptadas a las características de un alumnado concreto.

- El profesor debe informarse sobre el tema a través de lecturas especializadas, compartir experiencias con sus compañeros y debatir sobre los problemas que surjan ya que de esta forma aumentará su flexibilidad, creatividad y lucidez a la hora de tomar una decisión ante una situación de conflicto.
- Es importante mantenerse constantemente alerta ante las incidencias de la clase. Los profesores más eficaces supervisan de forma continua lo que sucede en cualquier lugar del aula y se percatan rápidamente de los problemas interviniendo cuando estos son aún menores, mientras que los profesores menos eficaces intervienen tardíamente, de forma excesiva o bien errónea ante los conflictos.
- Informar durante el primer o primeros días de clase de las normas que van a regir las interacciones entre todos los miembros de la clase. Es aconsejable ser claro y consistente desde los primeros días, informando sobre las expectativas, reglas y procedimientos

procurando al mismo tiempo estimular la responsabilidad del alumno no sólo en el cumplimiento de las normas sino también en su implicación en el aprendizaje.

- No hay mejor inversión que dedicar los primeros días a establecer entre todos las normas a respetar y a sentar las bases de la convivencia.
- Utilizar la red de asesoramiento y orientación de que disponen los centros: director, tutores, coordinadores, jefe de estudios, orientadores etc. Para que funcione la comunidad educativa en temas de disciplina, serán precisas reuniones regulares para analizar los casos o situaciones que aparezcan así como para hacer un seguimiento de los acuerdos. La participación democrática y comprometida de los integrantes de la comunidad escolar es la mejor alternativa para la prevención y resolución de conflictos.

c. ¿Cómo dirigir eficazmente la clase?

En el proceso de enseñanza - aprendizaje adquiere un papel fundamental la interacción profesor alumno. El profesor desempeña el papel de mediador del conocimiento, pero su trabajo se lleva a cabo en un contexto de aula con características únicas, por lo que serán múltiples los factores que inciden sobre los resultados finales de aprendizaje: características del profesor, expectativas, capacidad docente, características de los alumnos, contexto escolar, influencias socioculturales, etc.

Entre las principales características de personalidad que debería poseer un profesor y que facilitan su acción docente encontraríamos (Rodríguez y Luca de Tena, 2001):

- El carisma o capacidad de atraer o influir en los demás mediante la propia personalidad.
- El dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación.
- El poder intelectual o el conocimiento o dominio de una materia determinada.
- Los recursos implícitos al propio poder o la capacidad para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos.

Por otro lado, es imprescindible reflexionar sobre las dificultades que plantea cualquier acción docente en el contexto del aula. El profesor debe tener en cuenta los múltiples factores implicados a la hora de analizar las situaciones de conflicto y tomar decisiones de forma cautelosa. Doyle (1986) nos ofrece un interesante análisis de las características de cualquier contexto de aula que nos sirven para entender las dificultades para llevar a cabo la acción docente.

- *Multidimensionalidad*: En las aulas suceden varias cosas al mismo tiempo y se realizan diferentes tareas, lo que dificulta el control de todas las acciones, además es una situación social compartida por diversas personas que difieren en expectativas, necesidades y forma de interpretar la realidad.
- *Simultaneidad*: Todo sucede al mismo tiempo. Puesto que no podemos atender a varias cosas a la vez es posible que algunas escapen a nuestro control.

- *Inmediatez*: Sucede aquí y ahora, sin permitir en muchos casos la reflexión profunda al docente. No podemos congelar la acción ni exigir que transcurra más lentamente o en otro momento para poder hacerle frente de forma más calmada.
- *Impredictibilidad*: Es difícil predecir que puede suceder en cualquier momento, estamos sujetos a imprevistos.
- *Publicidad*: Las aulas son lugares "públicos". Cualquier acontecimiento es observado por todos los participantes, profesor y alumnos, por lo que cualquier decisión tomada actuará mediante los principios del aprendizaje por observación (por ejemplo: a Luis no le ha dicho nada el profesor por hacerse el gracioso y los compañeros pueden pensar que ese tipo de conducta no tiene repercusiones).
- *Cronicidad*: En las aulas existe una historia común, un pasado, compartido por todos los que conviven en ella. Las experiencias pasadas están determinando los comportamientos actuales e influirán sobre los futuros.

Por último, y respecto a las orientaciones de actuación para la gestión del aula, enumeramos a continuación una serie de normas sencillas que pueden facilitar la tarea basadas en las propuestas de Fontana (1989), Good y Brophy (1996), Gotzens (1997) y Rodríguez y Luca de Tena (2001):

- *Desarrollar habilidades de comunicación*: El profesor es ante todo un comunicador que a través de la interacción con sus alumnos transmite conocimientos, procedimientos y actitudes. Si bien la comunicación por sí misma no garantiza el aprendizaje, se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente. Es imprescindible ser capaz de comunicarse verbalmente de forma clara y precisa no sólo para favorecer el aprendizaje, sino también para evitar los equívocos en las relaciones interpersonales. Hemos de añadir a ello la capacidad de decodificar correctamente los mensajes de los alumnos así como dominar el campo de la comunicación no verbal.
- *Rutinas organizativas*: Gran parte de los comportamientos del profesor en el aula se inician de forma automática, bien cuando se pone en marcha una actividad en clase, se controla el aula o se planifica la instrucción. La ventaja que reportan las rutinas es liberar al docente de tener que dedicar su atención a aquellas situaciones u acontecimientos que él sabe bajo control. Las rutinas son por tanto aconsejables ya que el docente puede reservar sus energías para aquello que es realmente importante y le permiten concentrarse en aspectos o acontecimientos que requieren atención, deliberación, conclusión y respuesta.
- *Atender individualmente al alumno*: Dentro del aula cada alumno desea cubrir sus necesidades básicas de aceptación, competencia y autonomía. El profesor debe mostrar su interés por él y dedicarle el tiempo suficiente según sus necesidades tanto dentro del aula como en las tutorías o en los periodos de ocio escolar. No queremos dejar de recordar los efectos que se producen en las interacciones entre profesor y alumno según las expectativas que cada uno de ellos posee sobre el otro, el conocido como efecto "pigmalión" (Rosenthal y Jacobson, 1968). Mantener expectativas realistas sobre los alumnos facilita una comunicación clara y una relación basada en el respeto mutuo, favoreciendo en el alumno metas realistas que le llevarán a mejorar su competencia y autoestima.
- *Favorecer la autorregulación del alumno*: Tanto a nivel de control del comportamiento, como de los procesos de aprendizaje, el camino del alumno hacia la independencia es

largo y costoso. Para fomentar su autonomía se puede delegar en los alumnos gran cantidad de tareas rutinarias aumentando así su implicación en la vida del aula y su responsabilidad. Conviene dar cabida a sus iniciativas y ofrecer posibilidades de elección cuando sea posible en la realización de actividades, agrupamientos etc.

- *Mantener siempre una actitud positiva y no perder el sentido del humor:* El humor ayuda a modificar la perspectiva del problema y a desdramatizar la situación por lo que es fundamental para enfrentarse productivamente a los conflictos que surgen a diario en el aula. La risa puede ayudar a que nos mantengamos sanos, psíquica y físicamente.
- *Practicar la seducción instruccional:* En los estudios clásicos sobre la expresividad del profesor (Ware y Williams 1975) se analizaban las características de los docentes que eran valoradas por los alumnos y que repercutían en el rendimiento de los mismos. La "expresividad" o "seducción instruccional" lo definen como: entusiasmo, humor, amabilidad, carisma y personalidad. Una visión positiva de los conflictos, sin posturas tremendistas o catastrofistas, unida a la habilidad de escuchar de forma activa y empática a los implicados, hace más fácil lograr acuerdos y soluciones ante los mismos. No está nunca de más descubrir la parte amable y simpática de la vida diaria, pues no debemos olvidar que ante todo el profesor es un educador que acompaña al alumno en un periodo de su vida.

CONCLUSIONES

Hace tan solo unas décadas que la disciplina se consideraba un requisito necesario para poder desempeñar la tarea educativa. Las normas y el control adulto se convertían en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje por lo que la violación de las reglas de juego impuestas desencadenaba restricciones y sanciones al comportamiento del alumno. En este contexto el término disciplina fue acumulando connotaciones negativas al asociarlo a la privación o el castigo por lo que resulta necesario recuperar el significado real del término, etimológicamente relacionado con la enseñanza de los neófitos.

Desde que Ausubel definió en 1961 la *disciplina democrática* el cambio ha sido progresivo e irreversible, considerándola en la actualidad un medio para lograr un fin más ambicioso, la socialización y formación de la personalidad del individuo. En este sentido ha dejado de considerarse un problema individual para convertirse en social, ya que el comportamiento de cualquier individuo repercute directamente en el resto de los miembros del grupo al que pertenece, tomando forma el nuevo concepto de convivencia.

Por otra parte cabe destacar el cambio de enfoque que se ha dado en este campo al dar prioridad a las actuaciones preventivas frente a las propuestas tradicionales centradas en la intervención. Un supuesto básico a considerar es que al ofrecer al alumno situaciones de enseñanza - aprendizaje atractivas, con un grado de dificultad ajustado a sus características y el apoyo necesario, se favorecerá la satisfacción de sus tres necesidades básicas: competencia, autonomía y aceptación, dificultades la aparición de problemas de disciplina. Parece aconsejable por tanto que ante las múltiples causas que pueden generar la indisciplina los docentes se centren en aquellas más controlables a través de su ejercicio profesional.

La planificación de la disciplina a nivel de grupo clase, los acuerdos conjuntos entre los integrantes de la comunidad educativa y el compromiso en la toma de decisiones y seguimiento ante los problemas que puedan aparecer, son requisitos necesarios para una gestión adecuada de la disciplina a nivel institucional. La prevención de los conflictos pasa por la mejora de la calidad de los centros en los que se deben comprometer todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar tanto los recursos materiales como

humanos.

Por su parte el docente debe orientar sus esfuerzos hacia una práctica educativa de calidad centrándose en el perfeccionamiento de sus habilidades pedagógicas y manteniendo un espíritu reflexivo y crítico respecto a su papel social como educador.

La tarea común a realizar se debe centrar en una enseñanza basada en la valoración del individuo en su complejidad y que destaque el carácter educativo y socializador de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic: Trillas.

DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana.

GONZÁLEZ BLANCO, R. (1995). Disciplina y control en la clase. A J. Beltran y J. A. Bueno (eds.). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.

GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.

GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori-I.C.E.

KOUNIN, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

LUCA DE TENA, C. y RODRÍGUEZ, R.I. (1999). *Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar*. L'Arc. Quadern Informatiu de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears, 9, pág. 3-9.

NOTÓ, F. (2000). La participación del alumnado de la educación secundaria obligatoria en la elaboración de las normas de convivencia. En AA.VV. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.

PESTALOZZI, J. H. (2001). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.

RODRÍGUEZ, R. I. y LUCA DE TENA, C. (2001). *Programa de Disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?* Málaga: Aljibe.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New Yor: Holt, Rinehart and Winston.

TRIANES, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe: Málaga.

WARE, J.E. y WILLIAMS, R.G. (1975). The Dr. Fox Effect: A study of lecturer effectiveness and the validity of student ratings of instruction. *Journal of Medical Education*, 50, 149-156.

UN PLAN DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA: LAS 4 P

Juan Vaello Orts
IES Bernat de Sarriá (Benidorm)

RESUMEN

En este trabajo pretendemos aportar algunas ideas que ayuden a gestionar la convivencia en un centro de forma operativa y coherente, procurando disminuir al máximo las estrategias punitivas o de sometimiento y maximizar, por el contrario, las estrategias instruccionales o de enganche de los alumnos, sin perder por ello eficacia.

INTRODUCCIÓN

La conflictividad en las aulas ha ido ganando relevancia en los debates educativos en los últimos tiempos, ligada a la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, entre otros múltiples factores. Una actividad como el estudio, en sus niveles obligatorios, genera tres tipos de alumnos en función de su actitud ante la clase:

- Los **enganchados** a la dinámica de la clase. Son alumnos que se sumergen gustosamente en el estudio, bien por el interés directo por los contenidos escolares bien por la satisfacción derivada del éxito escolar y las buenas calificaciones. Disfrutan con el estudio y lo contemplan como fuente de satisfacciones y de autorrealización.
- Los **sometidos**. Aceptan resignadamente las obligaciones derivadas del rol de alumno por complacer a los padres, por no transgredir las normas establecidas o por temor al castigo y a la desaprobación de padres y profesores. Aunque el estudio no está ligado a satisfacción, suelen adaptarse al mismo en función de incentivos externos, buscando la aceptación de los demás y evitando castigos y críticas de la familia o de los profesores.
- Los **rebotados**. Rechazan abiertamente las tareas educativas y lo manifiestan con conductas disruptivas. Utilizan los problemas de conducta como una expresión de su rechazo a las clases y no se adaptan al régimen escolar, que les resulta claramente opresivo.

Pretender que todo el universo de alumnos escolarizados obligatoriamente esté enganchados o sometidos a la oferta curricular es una ingenuidad. Es necesario admitir que los conflictos han ido, van e irán unidos al carácter obligatorio de la enseñanza, y siempre habrá que contar con un porcentaje más o menos grande de alumnos que van a obstaculizar el desarrollo de la clase. De esto podemos extraer algunas *conclusiones* obvias:

- Hay que aceptar como algo habitual la presencia de conflictos en las aulas y aprender a convivir con ellos.
- Hay que dotarse de estrategias operativas que disminuyan el número y la intensidad de dichos conflictos.
- En función del estilo docente de cada profesor o el clima de cada centro educativo, nos podemos encontrar con estrategias fundamentalmente centradas en *enganchar* alumnos o bien con el predominio de medidas encaminadas a *someterlos* para que no causen problemas. En el primer caso se primarán estrategias instruccionales centradas en variables del proceso de aprendizaje tales como la motivación, la atención, el autoconcepto o las expectativas, mientras que en el segundo caso primarán las referencias a las normas, el control, las faltas o las sanciones.

En este breve trabajo pretendemos aportar algunas ideas que ayuden a gestionar la convivencia en un centro de forma operativa y coherente, procurando disminuir al máximo las estrategias punitivas o de sometimiento y maximizar por el contrario las estrategias instruccionales o de enganche de los alumnos, sin perder por ello eficacia.

EL CLIMA DE CENTRO

El clima de un centro educativo es fácil de detectar y difícil de analizar, pero en cualquier caso tiene un peso específico muy grande en la presencia o no de conflictos. Cualquier profesor con un mínimo de sensibilidad puede percibir si un centro es conservador o innovador, relajado o tenso, cohesionado o segmentado, pero cuando se buscan las razones que lo determinan, la cuestión se complica muchísimo, pues a la gran cantidad de variables presentes se añade la dificultad para poderlas controlar, ya que gran parte de ellas pertenecen a facetas informales, personales o paraeducativas, sobre las que se tiene un conocimiento más bien escaso e intuitivo, y sobre las que es muy difícil incidir. No obstante, sí se puede intentar aumentar el conocimiento de algunas variables para poderlas manipular en aras de la creación de un mejor clima escolar.

El clima de un centro determina el contexto en el que se van a dar todas las conductas de alumnos, profesores y familias, y facilita o dificulta tanto la convivencia como el trabajo escolar. Puede decirse que no es la disciplina la que lleva a un buen clima, sino que es un buen clima el que lleva al orden, por lo que tiene una importancia crucial.

Viene el clima marcado por la suma de los hábitos de conducta de todos los miembros de la comunidad educativa, y es en esas conductas habituales en las que hay que centrarse, obviando las conductas aisladas que no marcan tendencias.

Uno de los temas cruciales en la creación y mantenimiento del clima de centro es dotarse de un plan de gestión de la convivencia eficaz que evite y resuelva problemas.

El plan que proponemos se basa en las siguientes **4 P**:

- Prioridades.
- Propósitos.
- Principios.
- Procedimientos.

PRIORIDADES

En un centro hay infinidad de procesos que se desarrollan simultáneamente y no se pueden atender todos con la misma intensidad. Determinar cuáles son los problemas prioritarios de un centro permite centrarse en los mismos y afrontarlos antes que otros que no tienen la misma importancia. Además, no todos los centros son iguales y, mientras unos sufren problemas gravísimos de violencia, otros tienen más bien problemas de poca gravedad y alta frecuencia. Por lo tanto, no sirve el mismo plan para todo tipo de centros, por lo que antes de elaborar un plan hay que determinar qué tipo de conductas son las que causan mayor trastorno y malestar en la comunidad educativa y darles un tratamiento prioritario. Hay pues que priorizar, seleccionando unas cuantas ideas-guía estratégicas que conduzcan a la resolución de los conflictos más relevantes para el centro.

Una forma de establecer prioridades es mediante el uso del *criterio de Kaufmann* precedido de una lluvia de ideas. El criterio de Kaufmann consiste en comparar el costo de resolución de un problema con el costo del olvido del mismo. Es obvio que hay que empezar por problemas cuyo costo de resolución sea bajo y cuyo costo de olvido sea alto, por su incidencia en el grado de satisfacción colectivo y por el efecto motivador que tienen los éxitos en las primeras actuaciones que se decidan.

Otra forma de determinar cuáles son los problemas prioritarios que el centro debe acometer es mediante el *análisis cuantitativo* del tipo de conductas inadecuadas que han aparecido en el curso anterior. Para ello, a final de curso el equipo directivo puede hacer un recuento de las quejas formuladas por escrito por el profesorado (amonestaciones, notas a los padres o cualquier otro formato utilizado) y distribuirlas en categorías, por ejemplo:

- Actos de violencia física.
- Actos de violencia verbal.
- Retrasos o faltas de asistencia.
- Faltas de respeto a compañeros y profesores.
- Resistencia al trabajo escolar.
- Molestias a compañeros.
- Cualquier otra categoría que por su frecuencia merezca ser resaltada (no conviene que sean muy numerosas las categorías).

La frecuencia de las quejas en cada categoría es un reflejo del malestar docente: podemos entender que son más molestas para los profesores aquellas conductas que más aparecen en los documentos disciplinarios del centro.

Una vez establecidas las conductas más frecuentes y/o perturbadoras de la convivencia, se unifican criterios entre el profesorado sobre cómo abordar en el futuro dichos problemas.

PROPÓSITOS

Tener claros los objetivos a conseguir es fundamental para que los procedimientos que se adopten sean eficaces, (“no hay viento favorable para quien no sabe adónde va”)

Hay centros para los que el orden y el control de los alumnos es lo prioritario y que por tanto aplican estrategias de control y sometimiento fundamentalmente, mientras que otros persiguen recuperar al alumno para la dinámica de la clase y priman las estrategias instruccionales, usando las medidas punitivas sólo cuando no queda otro remedio. Según el estilo de gestión de cada centro, se pone el acento en una u otra perspectiva aunque, evidentemente, una visión positiva y formativa de la disciplina debería centrarse en el modelo de “enganche” de los alumnos.

Hay por lo tanto dos grandes dilemas a la hora de establecer los propósitos de un plan de gestión de la convivencia:

- Enganchar frente a someter.
- Anticiparse (prevenir, facilitar el aprendizaje) frente a buscar remedios (resolver, zanjar problemas)

A pesar de que todo el mundo admite que busca enganchar y anticiparse, en la práctica es frecuente que se haga lo contrario y que la disciplina se convierta en una búsqueda más o menos desesperada de parches para atajar problemas que acaban afectando gravemente la convivencia a todos los niveles, generando un clima de centro tenso e insatisfactorio.

PRINCIPIOS

Detectadas las prioridades, y antes de decidir las acciones por poner en práctica, conviene establecer unos principios de actuación, que sirvan de eje para todas las actuaciones y decisiones del centro. La adopción de unos principios evita el funcionamiento mediante ensayo-error y la improvisación, además de la consiguiente incoherencia. Entre ellos destacamos los siguientes:

- *Economía*. De tiempo, de papeles, de personas implicadas. Hay que ir a procesos simples. Lo que pueda resolver un profesor, mejor que implicar a varios innecesariamente; lo que se pueda resolver sin papeles superfluos, mejor que con un papeleo burocratizado; lo que se pueda resolver en poco tiempo, mejor que dedicarle un protagonismo y esfuerzo innecesarios.
- *Distribución equitativa de las cargas en los procesos*. Es frecuente que determinados cargos dentro de la estructura de un centro estén sobrecargados de funciones, mientras otros no lo están en la misma medida. A la hora de decidir el procedimiento de resolución de conflictos de un centro, conviene distribuir las cargas entre los diferentes actores de forma que haya un equilibrio. La Jefatura de Estudios, la Dirección y las Tutorías de ESO suelen estar saturadas de funciones, por lo que conviene ahorrarles intervenciones prescindibles.
- *Eficacia*. Un proceso es eficaz cuando *evita y/o resuelve* problemas. Si los procedimientos adoptados no evitan ni resuelven los problemas prioritarios detectados, es indicativo de que

hay que cambiar el procedimiento. Por ello, se hace imprescindible realizar una evaluación sistemática de la eficacia de cada procedimiento que se aplique, y sustituir los no eficaces por otros de mayor fuerza.

- *Simplicidad mejor que perfección.* La mayoría de procesos no instruccionales que ocurren en un centro se caracterizan porque se tienen que aplicar en un corto período de tiempo, y además muchas veces se solapan unos con otros. Por ello deben ser lo más simples posible y no planificarlos como si fueran los únicos a realizar en todo el día. Un excesivo afán perfeccionista puede llevar a la ineficacia más absoluta, pues lo que decide la validez de los procedimientos es su aplicabilidad y comodidad, especialmente en momentos del curso en que hay una sobrecarga especial de trabajo.
- *Atención a lo implícito, a lo oculto.* Frente a los planes oficiales, nomotéticos (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interno...) o, además de ellos, hay que considerar las peculiaridades que se presentan en el día a día, y que suelen afrontarse desde una vertiente intuitiva y personal que muchas veces soslaya lo que la norma general dice. Conviene adaptar los planes oficiales a las características del profesorado y tener en cuenta la idiosincrasia tanto de las personas en particular como de las dinámicas de relación interpersonal que se generan un centro.
- *Propiciar oportunidades favorables.* Las conductas inadecuadas pueden surgir en cualquier momento sin que podamos evitarlo pero suelen suceder cuando las oportunidades son propicias a su aparición. No se pueden evitar todos los conflictos, pero sí se pueden y se deben propiciar condiciones que dificulten su aparición. La labor del profesor debe encaminarse a crear condiciones que hagan difícil la aparición de los conflictos, no sólo en su clase sino también en el ámbito general del centro ya que esto garantiza una coherencia necesaria entre el clima de la clase y del centro, y lleva al profesor a adoptar una actitud de colaboración y compromiso en las medidas de centro que se adopten para mejorar el clima social.

Dichas condiciones favorecedoras no se crean espontáneamente, sino que hay que prever los problemas fundamentales que afectan a la convivencia y determinar con antelación las actuaciones más pertinentes para garantizarla.

- *Planificar.* Si sabemos que van a aparecer los mismos conflictos de siempre, en los mismos lugares de siempre y en los mismos momentos de siempre, ¿por qué no planificar las actuaciones con antelación? La planificación supone visualizar problemas y decidir intervenciones con las características arriba enunciadas, antes de que los conflictos previsibles y ya conocidos de antemano aparezcan.
- *Prestar atención preferente a los momentos y espacios estratégicos.* Los conflictos suelen aparecer en unos momentos y espacios determinados, que se repiten con regularidad y se pueden prever en su mayor parte. Son las rutinas, que conviene afrontar con decisión y rotundidad a principios de curso, para evitar tener que estar continuamente resolviendo los mismos problemas. Si una rutina perturbadora va a aparecer ochenta veces en un curso y la resolvemos eficazmente a principios de curso, habremos ahorrado muchísimas intervenciones posteriores.
- *Prever la implementación y la evaluación de los procesos.* Cualquier plan y proyecto que hagamos, aunque sean un modelo perfecto en teoría, no resultará eficaz si no se piensa en

su capacidad operativa, ya que lo que cuenta es la manera de implementarlos, de llevarlos a la práctica. Para que un colectivo aplique eficazmente un procedimiento (en este caso, de resolución de conflictos) debe:

- Ser *conocido* y comprendido por todos, si fisuras, para lo cual es fundamental una difusión adecuada.
 - Ser *aceptado* por todos, con un compromiso sincero para su aplicación coordinada (persuasión) La utilidad y la simplicidad de los procesos son dos mecanismos poderosos a la hora de convencer.
 - Ser valorado y *revisado* para pulir defectos y realizar ajustes que mejoren su efectividad.
- *Unificar criterios.* La aplicación de medidas comunes a todo un centro o equipo docente potencia enormemente la eficacia y el poder de dichas medidas; por el contrario, la disparidad de criterios a la hora de adoptar intervenciones debilita la capacidad del profesor de influir sobre los alumnos. Por lo tanto, es crucial ponerse de acuerdo y comprometerse colectivamente en la decisión y aplicación de procedimientos. Para ello, la simplicidad de las normas y medidas aplicadas, así como el corto número de ellas, va a ayudar a ponerse de acuerdo al profesorado.
 - *Rapidez, inmediatez, persistencia.* Estas tres cualidades deben estar presentes en la planificación de un plan de gestión de la convivencia, pues sólo cuando se interviene persistentemente sobre hábitos inadecuados se consigue sustituirlos por otros compatibles con el buen clima de clase.
 - *Centrarse en las causas y no en los síntomas.* Cuando las actuaciones disciplinarias en un centro se centran en las conductas sin más, hay que estar continuamente interviniendo para modificarlas una a una. Por el contrario, cuando se analizan las causas de las conductas inadecuadas y se va a solucionarlas, se consiguen efectos mucho más duraderos y eficaces.
 - *Despersonalizar los problemas.* Cuando es un profesor único el que adopta medidas disciplinarias, los problemas acaban por convertirse en cuestiones personales entre el profesor y el alumno, y se deteriora la relación entre ellos. Conviene que las consecuencias de las conductas inadecuadas se apliquen de forma despersonalizada, evitando que el alumno entienda una cierta animadversión personal hacia él. Para ello conviene incrementar la aplicación de medidas colectivas, además de argumentar las medidas por tomar, basándonos en la obligatoriedad de aplicar las normas, de garantizar los derechos colectivos de la clase o del profesor, y dejando claro que no hay un empeño personal del profesor en aplicar medidas coercitivas sin razón alguna.

PROCEDIMIENTOS

Una vez decididas las prioridades y propósitos, y procurando que cumplan los principios que hayamos acordado cumplir, se puede pasar a disponer las estrategias o procedimientos aplicables en las distintas situaciones problemáticas que se vayan presentando. Se debe tener un abanico suficiente de estrategias para poder ir sustituyendo las que no sean operativas por otras más eficaces. Será pues la eficacia la prueba de fuego para decidir si mantenemos o no una estrategia.

El plan que proponemos está basado en dos únicas estrategias que procuran cumplir los principios anteriormente enunciados, es decir, ser económicas, eficaces, proactivas...

PLAN DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	
Procedimiento	Indicado para...
Enterado de los padres	Problemas de conducta puntuales no muy graves, que no necesitan ser comunicados a otros miembros del equipo docente.
Hoja de incidencias	Problemas relevantes que conviene comunicar a otros miembros del equipo docente.

El plan se apoya en los dos siguientes procedimientos:

- *Enterados*. Son notas **redactadas por los padres** en las que manifiestan estar enterados de la conducta inapropiada que ha cometido su hijo. Es fundamental que estén redactadas por los propios padres, ya que ello da mayor efectividad a la medida, que la sola firma de una amonestación o nota redactada por el profesor. Su eficacia se basa en que es económica (no genera burocracia al centro), proactiva y positiva (sólo es intercambio de información) y permite implicar a las familias haciéndolas copartícipes de la gestión del centro.

Ejemplo de enterado redactado por los padres.

<p>Quedo enterado de que mi hijo/a ... en la clase de ... ha estado ... molestando continuamente a sus compañeros/as.</p> <p>Agradezco me haya informado y le comunico que, tras haber hablado con él/ella, asegura que no volverá a ocurrir. Nosotros, por nuestra parte, ya hemos tomado algunas medidas.</p> <p>Le ruego me informe si vuelve a incurrir en la misma conducta u otras similares.</p> <p>Atentamente,</p> <p>....., de de</p> <p style="text-align: center;">Fdo.:</p>
--

- *Hoja de incidencias*. Consiste en un impreso donde se anotan todas las incidencias reseñables (positivas o negativas) de conducta o rendimiento, que merezcan ser comunicadas al resto del equipo docente. Este procedimiento permite una comunicación entre los miembros de un equipo docente que la estructura de los centros de Secundaria pone muy difícil, al no haber ninguna hora destinada a la coordinación de los equipos docentes de grupo. Además permite que cada profesor conozca inmediatamente qué ocurre en las clases con otros profesores y adoptar medidas comunes.

Las cualidades que la hacen eficaz, frente a un sistema basado en amonestaciones, son las siguientes:

- Permite una *comunicación* rápida y fácil entre los componentes de un equipo docente, atenuando un déficit estructural de los centros de Primaria y Secundaria: no hay un marco de comunicación entre los profesores que dan clase a un mismo grupo. Mediante la hoja de incidencias, cada profesor tiene disponible información de los otros miembros del equipo docente. No tiene pues carácter punitivo, sino informativo.
- Es una medida que economiza mucho en papeles (una única hoja por grupo) y carga de trabajo (no se actúa sobre cada queja, sino sobre trayectorias o rumbos negativos de los alumnos).
- Permite una reacción *rápida*, pues semanalmente se revisa la situación del grupo y se interviene si es necesario.
- Permite la *despersonalización de los conflictos*, al evitar que cada profesor tenga que enfrentarse al alumno después de cada conducta problemática, lo cual puede ser un suplicio para algunos de ellos. Mediante la hoja de incidencias, es el centro el que actúa despersonalizadamente, a través de los órganos correspondientes, pero no después de cada conducta, sino sobre los rumbos o trayectorias negativas detectadas.
- Permite una *división equitativa del trabajo*, frente a otros procedimientos que sobrecargan de trabajo a algunos puestos. Este procedimiento distribuye las cargas entre varios puestos: el profesor hace un poco (anotar la incidencia), el tutor hace otro poco (pasar incidencias a la hoja resumen y decidir cuándo hay que actuar tomando medidas) y el Jefe de Estudios hace otro poco (decidir cuándo hay que actuar adoptando medidas, de acuerdo con el tutor).
- Este procedimiento permite además, *extraer abundante información* sobre el rendimiento y la conducta del grupo, a partir del análisis de la hoja-resumen en diferentes niveles:
 - *Análisis individual*: nos detalla el número de quejas por cada alumno y nos marca el rumbo del mismo.
 - *Análisis grupal*: nos indica el nivel de conflictividad del grupo, que viene dado por el número de quejas totales del grupo.
 - *Análisis del profesorado*: nos permite comparar el número de quejas anotadas por un profesor con las anotaciones de otros profesores y detectar los problemas de conducción de la clase que pueda tener algún profesor determinado, si se comprueba que supera de forma ostensible a los demás en anotaciones negativas.

El **material** consta de dos hojas para cada grupo:

- La *hoja de incidencias*, ubicada en un lugar accesible de la sala de profesores, en la que se anotan las incidencias significativas que ha habido a lo largo del mes. Como se puede ver más abajo, contiene varias columnas: una para el nombre del alumno, otra para las incidencias, otra para la fecha y otra para el nombre del profesor o la asignatura.

HOJA DE INCIDENCIAS			
Grupo:	Mes:	Hoja nº	
Alumno	Incidencia	Fecha	Profesor/a

- La *hoja resumen anual*, custodiada en Jefatura de Estudios, que contiene el listado de alumnos (en la columna de la izquierda), seguido de una serie de casillas donde se anotan el total de las incidencias del año, sintetizadas únicamente mediante la abreviatura de las asignaturas donde se han dado las incidencias.

HOJA RESUMEN DE INCIDENCIAS								Grupo:	
Anota de forma abreviada la asignatura en que se ha dado la incidencia (ej.: MAT, FQ ...)									
NOMBRE DEL ALUMNO/A		ASIGNATURAS (en las que ha habido quejas)							

El procedimiento de aplicación es el siguiente:

- El *profesor*, cuando tiene una queja o hecho positivo reseñable por su persistencia o intensidad, la anota en la hoja de incidencias.
- El *tutor*, semanalmente, transfiere las quejas anotadas a la *hoja resumen*, en la que anota únicamente las iniciales de cada materia donde se ha dado la incidencia (MAT, FQ...). Cuando detecta una trayectoria negativa debido al número de incidencias acumulado por un alumno y considera necesaria su corrección, propone al jefe de estudios la adopción de medidas. Cualquier profesor del grupo tiene acceso a la información en todo momento y puede pedir también la aplicación de medidas al tutor o al jefe de estudios, si lo considera oportuno.
- El *Jefe de Estudios* supervisa regularmente las hojas resumen y propone la adopción de medidas, al órgano pertinente, previa comunicación al tutor.

CONCLUSIONES

No hay un plan de gestión de la convivencia ideal, válido para cualquier centro. Cada centro tiene un estilo de actuación marcado por infinidad de variables que aquí no podemos abordar. Tiene pues que adaptarse el plan a la idiosincrasia del centro; lo que en un centro puede funcionar muy bien, en otro no. Es pues necesario que cualquier centro reflexione

colectivamente a la hora de elaborar un plan de gestión de la convivencia, para determinar cuál es el que mejor se ajusta a sus necesidades. Para ello, es conveniente que se empiece por aclarar una serie de cuestiones que van a determinar el carácter del plan y su posterior grado de eficacia.

Nosotros, como sugerencia, hemos propuesto más arriba las siguientes cuestiones:

- Determinar cuáles son las *prioridades* del centro respecto a la convivencia y la creación de un buen clima de centro.
- Aclarar qué *objetivos* se pretenden con las actuaciones disciplinarias.
- Determinar unos *principios de actuación* que sirvan de guía y garanticen una coherencia imprescindible para que el plan funcione.
- Decidir unos *procedimientos* que cumplan con los principios que se hayan adoptado.

BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, J. M. (1976). *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela*. Santillana.

BURGUET, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer.

CASAMAYOR, G. (1988). *La disciplina a l'escola*. Graó.

CASAMAYOR, G. et al (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó.

CURWIN, R. L. y MENDLER, A. N. (1987). *La disciplina en clase*. Narcea.

DAVIS, G.A. (1989). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.

FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula*. Santillana.

GORDON, T. (1979). *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados*. Diana

GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. ICE de Barcelona-Horsori.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe.

VAELLO, J. (2003). *Resolución de conflictos*. Santillana.

VALLÉS, A. (1988). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Marfil.

EL EQUIPO DIRECTIVO ANTE LOS CONFLICTOS EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosario Moya Pérez
IES Bahía de Babel (Alicante)

RESUMEN

Partiremos de la idea que es necesario mejorar la cooperación y la comunicación entre las personas que conviven en un centro educativo, por tanto debemos analizar las diferentes situaciones de conflicto con las que nos encontramos en los IES y en las que son necesarias la intervención del equipo directivo para darles una respuesta adecuada.

EL CONFLICTO

Podríamos definir el conflicto como la perturbación del orden dentro del aula o en alguna dependencia del centro. Surge como consecuencia de las relaciones personales, siendo el análisis de estas relaciones el que ayude a la solución y toma de decisiones en el conflicto.

Desde la dirección se ve el conflicto como algo negativo y, por tanto, algo a eludir y resolver de una forma inmediata sin entrar en las causas por los que se ha originado un conflicto. El pensar de esta manera puede deberse a diferentes motivos:

- El sentir que nos faltan herramientas y recursos al no haber sido educados para enfrentarnos a los conflictos de forma positiva
- La gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien preferimos mantenerlas así antes de meternos en un proceso de transformación

ENFRENTARSE A LOS CONFLICTOS

Los equipos directivos y especialmente desde la jefatura de estudios, nos enfrentamos diariamente con tal cantidad de conflictos que la persona que realiza esta función es fácil que entre en un estado de impotencia y desánimo importante, llegando a tal punto que son muchas las que abandonan este cargo antes de terminar la legislatura con su equipo.

Los conflictos que aparecen los podríamos agrupar:

- Entre el alumnado: los conflictos que surgen entre ellos se caracterizan por peleas más o menos agresivas según la edad, desencuentros y robos.

- Alumnado contra el profesorado: son los conflictos que aparecen en las aulas, es donde la naturaleza del alumnado y el profesorado se encuentran y pueden ser la base del conflicto.

Pueden aparecer conflictos con grupos de alumnos que consumen diferentes sustancias adictivas arrastrando a otros chicos y chicas a introducirse en actividades perjudiciales para su desarrollo físico, psíquico y social.

- Las familias con el centro: los conflictos y malentendidos pueden ser por diversos motivos, en la mayoría de los casos no justificados y consecuencia de falta de entendimiento entre las diferentes partes.

FORMAS DE INTERVENCIÓN

El conflicto no es un momento puntual, es un proceso. Podemos diferenciar tres fases:

- Primera fase: tiene su origen en las necesidades económicas, biológicas, ideológicas,...
- Segunda fase: cuando las necesidades de una parte chocan con las de la otra y es cuando surge el problema. El no enfrentarse a los problemas o no resolverlos, hará que comience la dinámica del conflicto, añadiéndose elementos que estallarán en una crisis
- Tercera fase: es cuando se manifiesta la violencia y es la que entendemos por conflicto.

Cuando aparece el conflicto es el peor momento para resolverlo de forma creativa, donde ya no se dan las condiciones para hacerlo de una forma positiva. En este momento el conflicto se ha hecho inmanejable y tenemos que darle respuesta inmediata. Debemos pensar en la resolución del conflicto como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas.

Ante el conflicto podemos tomar diferentes actitudes:

- Gano/pierdes: es conseguir lo que yo quiero, la relación no importa lo más importante es conseguir mi meta aunque tenga que pasar por encima del otro. No es aconsejable en la relación de la jefatura de estudios con el alumnado pues impide la comunicación, apareciendo una falta de entendimiento por ambas partes.
- Ganas/ganas (cooperación): es muy importante conseguir los objetivos y que se desarrolle bien la relación. Es el modelo que deberíamos desarrollar en el proceso educativo. Cooperar no es acomodarse, es ceder en aquello que no es importante sin renunciar a aquello que es fundamental.

Cuánto más importante sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar. Aprender a cooperar es un tema importante para trabajar, por lo general las partes en conflicto cooperan pero para destruirse. Debemos entender que con quien tenemos un conflicto no tiene porque ser nuestro enemigo y que lo mejor puede ser colaborar juntos para resolver el conflicto de la forma más satisfactoria para ambos. Cooperar es mejor, no sólo desde el punto de vista ético, sino desde el punto de vista de la eficacia.

- La negociación: se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%. Si una de las dos partes no tiene la sensación de que ha ganado lo fundamental, estamos en el modelo de la competición.

Es necesario intervenir en el conflicto antes de que aparezca la crisis, esto nos lleva al siguiente proceso de intervención:

- Una explicación adecuada del conflicto.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Favorecer las condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que ayuden a solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en un problema.

Ideas prácticas desde la dirección para mejorar las relaciones en el centro:

- Preguntar a las personas implicadas qué les ocurre y mostrarse abierto sobre lo que nos está perturbando como adultos.
- Escuchar de verdad lo que el otro quiere decir.
- Mantenerse en contacto con los problemas y enfocarlos de manera adecuada interviniendo con otros profesionales del centro tutores, profesorado, psicopedagogo...
- Que la comunidad educativa conozca el RRI para darle una aplicación adecuada y no causante de más problemas.

A la hora de intervenir en un conflicto debemos tener en cuenta un **principio básico el de la economía**. Tenemos unas energías limitadas y entrar en un conflicto significa invertir muchas energías, por tanto debemos medirlas y aprovecharlas para conseguir un modelo de cooperación y negociación.

FORMAS DE ORGANIZACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Es necesario que desde el equipo directivo se creen en los centros educativos espacios en los que profesorado y alumnado se preparen y desarrollen herramientas que permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción.

Es fundamental trabajar los conflictos en los primeros estadios, incluso antes que se produzcan, para que en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos se puedan analizar y desarrollar ideas creativas de resolución que nos permitan enfrentarnos mejor cuando surjan. Uno de los problemas con que nos enfrentamos desde la dirección cuando aparece un conflicto, es que respondemos de forma inmediata y no tenemos recursos para afrontarlos de una forma diferente.

Desde la dirección es necesario:

- Implicar al profesorado en la resolución de conflictos evitando que se desentiendan de ellos y se deriven a otros profesionales del Centro para que lo resuelvan.

- Animar a un grupo del profesorado para que participe en la resolución de conflictos facilitándole el acceso a jornadas, cursos, seminarios... que les ayuden en el conocimiento de las diferentes técnicas y recursos existentes.
- Trabajar con los representantes de las familias y del alumnado de tal forma que sean conocedores de las situaciones que alteran la convivencia y participen en su resolución.
- Enfocar el Proyecto Educativo para que un primer objetivo sea la convivencia entre la comunidad educativa.
- Potenciar la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar de manera que no sea sólo una comisión de disciplina, dándole mayor protagonismo y siendo un importante recurso en la mediación de conflictos.
- Facilitar espacios para trabajar la resolución de conflictos: en la clase, la tutoría, recreo, programa específico, dentro de la comisión de convivencia...

Desde la dirección se trata de favorecer una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Podemos hablar de desarrollar las siguientes habilidades en un proceso de resolución de conflictos:

- Crear un ambiente de aprecio y confianza entre las personas que conviven en el centro. Realizar dinámicas que permitan crear un clima de confianza en nosotros mismos y en los demás que nos permita enfrentar los conflictos sin miedo. En este apartado incluimos la importancia de trabajar la autoestima y el aprecio a los demás. A principio de curso puede ser buen momento para trabajarlo en el grupo-clase, como un aspecto a desarrollar dentro del Plan de Acción Tutorial de los distintos niveles educativos que se imparten en el centro.
- Favorecer la comunicación. Una buena comunicación es fundamental para poder resolver conflictos, ya que el diálogo es una de sus principales herramientas. En la comunicación trabajaremos tanto los canales verbales como los no verbales. Aprender que hay una coherencia entre los que transmiten unos canales y otros, de tal forma que no se pierda la creatividad y la confianza.

Es importante desarrollar la escucha activa. Se trata no sólo de escuchar sino de hacer sentir a la otra persona que me importa lo que dice, que es escuchada.

- Toma de decisiones por consenso

Tomar decisiones consensuadas, de forma participativa, es aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo haya tenido oportunidad de expresar su opinión y que ésta se haya tenido en cuenta. Es necesario ceder parcelas de poder. Es tomar decisiones sobre temas sencillos, para poco a poco decidir sobre cosas de más importancia. Desde el PAT se puede trabajar la Asamblea de clase para enseñar al alumnado a resolver sus conflictos que surgen entre iguales o con el profesorado.

- Trabajo de cooperación

Establecer un tipo de relación cooperativa que nos enseñe a enfrentar los conflictos entre todas las partes. Descubrir los valores de otra persona, que la veamos como alguien con la que puedo colaborar y aprender y no como un enemigo a eliminar.

- Espacio para la mediación

La mediación de otras personas o grupos son un buen recurso para la resolución de conflictos. A la hora de realizar un proceso de mediación lo podemos desarrollar a través de:

- La Mediación Informal: todos en el centro han sido formados en este tema, siempre que haya un conflicto y las partes sientan que no son capaces de resolverlo piden ayuda a un tercero.
- La Mediación Formal. Son equipos de mediación que se crean en el centro tienen una ubicación concreta y todo el mundo los conoce. Estos equipos deben tener representación de todos los estamentos: profesorado, alumnado, personal no docente y padres-madres.
- Ambas modalidades pueden caminar juntas y ayudarse.
- Según quién realiza la mediación podríamos hablar de:
 - Mediación entre iguales: media alguien del mismo estamento que las partes en conflicto, sería una forma de versión informal, ya que formará a las personas de cara a una forma de enfrentar el conflicto en su vida cotidiana.
 - Mediación de adultos: es el profesorado el que media en el conflicto. Pueden ser solamente los tutores, pero es más coherente que sea todo el profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

CRAIG PEARSON (1984). *Cómo resolver conflictos en clase*. Barcelona: CEAC

RED EUROPEA DE TRABAJO PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA JUVENIL (2002). Diputación de Alicante.

TÉCNICAS PARA PROMOVER CAMBIOS POSITIVOS DE COMPORTAMIENTO EN ESTUDIANTES

Fernando Sánchez Iñiguez

IES Clot de L'Illot. El Campello (Alicante)

RESUMEN

Presentamos en este trabajo una serie de técnicas, propias del enfoque ecosistémico, que tienen por objeto ayudar al profesorado a promover cambios positivos en las situaciones escolares problemáticas, tales como alumnos que llegan tarde a clase, alumnos que no hacen los deberes, alumnos que se pelean con otros, padres que no asisten a las reuniones con el profesorado, etc. Para ilustrar la aplicación de cada una de ellas, se incluyen algunos casos prácticos. Este enfoque enmarca los problemas de comportamiento en el ambiente social en el que suceden y considera que cada una de las personas involucradas influye y es influenciada por la situación y entre ellas se da un patrón de interacciones que condiciona las reacciones de los demás. Desde esta perspectiva, un cambio en la percepción o el comportamiento de alguien asociado con un problema (por ejemplo del profesor) tiene el potencial de influir sobre el mismo.

INTRODUCCIÓN

Cuando alguien está experimentando un problema, el reconocimiento de una razón para cambiar no suele ser suficiente para que se produzca una variación significativa en su comportamiento. Normalmente, hace falta que alguna otra persona sensibilizada con el mismo tome la iniciativa de hacer algún cambio. Por ejemplo, los terapeutas familiares saben que los miembros de una familia con una situación conflictiva normalmente se quejan a los demás de lo que está pasando. Cada uno de ellos tiende a esperar que sea el otro o los otros quienes cambien. Sin embargo, el primer cambio suele hacerlo el familiar que parece estar experimentando más dolor o preocupación como consecuencia del problema, o que tiene más recursos para actuar.

Este enfoque puede también ayudar a los educadores a manejar situaciones de conflicto en la escuela, ya que ellos son los más sensibilizados con las mismas y los que tienen más posibilidad de introducir cambios en su interpretación. Ante una dificultad de comportamiento persistente, el profesor puede empezar valorando la posibilidad de introducir algunos cambios en la manera que ha actuado hasta el momento. Otra opción es esperar que el alumno dé el primer paso para cambiar, pero esto es difícil que se produzca si el profesor no toma la iniciativa antes. Las clases y los colegios son ecosistemas, y las personas no pueden permanecer igual mientras los otros cambian, debido a que todas las percepciones y los comportamientos interactúan entre sí y se influyen unos a otros.

No obstante, cuando el profesor maneja dificultades de comportamiento de alumnos/as, si está convencido que necesita actuar de forma diferente a lo ya intentado, debe seguir su criterio personal, valorando los pasos a dar para solucionarlas. Porque sólo él conoce lo que ya ha intentado, las personas involucradas en el problema, las demandas y expectativas de su escuela. Así pues, para emplear las técnicas ecosistémicas en problemas de comportamiento persistentes, el profesor ha de intentar describir el comportamiento de una manera diferente a lo intentado previamente.

PENSAR DE MANERA DIFERENTE SOBRE EL PROBLEMA

¿Cómo promovemos cambios constructivos de comportamiento?

La técnica del re-enmarque

Los terapeutas familiares han descubierto que una manera poderosa de promover el cambio en situaciones problemáticas es formular una interpretación alternativa y positiva del problema de comportamiento y animar a la persona más sensibilizada con el mismo a introducir esta interpretación, actuando de manera congruente con ella. Esta técnica es conocida como “re-enmarque”.

Para un profesor, re-enmarcar significa encontrar un nuevo “marco perceptivo” para la situación problemática, uno que sea positivo, que se ajuste a las características de la situación y que sea aceptable para las personas involucradas. Un re-enmarque también sugiere como actuar de manera diferente con el problema. Por ejemplo, pensemos en el caso de un alumno que interrumpa la clase con frecuencia haciendo preguntas sin esperar su turno ni pensarlas bien, el profesor podría interpretar las interrupciones con motivos negativos, tales como que el alumno intenta “perder el tiempo” o “llamar la atención del maestro o de los compañeros”, etc., y dar una respuesta del tipo: “no molestes a tus compañeros” o “siempre estas interrumpiendo la clase” o “eres muy impulsivo, nunca esperas tu turno para preguntar”, etc.

Pero también puede dar a este comportamiento una interpretación positiva, como por ejemplo, considerar las preguntas del alumno como involucradas e interesadas en la lección y darle una respuesta congruente con dicha interpretación: “me alegro de que tengas interés en saber esto, espera un momento a que termine lo que estaba diciendo y lo explico” Con esta segunda interpretación hay más posibilidad de modificar el comportamiento del alumno.

Por otro lado, un cambio en la percepción del comportamiento de un alumno o alumna, ayudará al profesor a valorar de otra forma su contexto social y esto influirá la conducta problemática. En un ambiente escolar, el primer cambio en el contexto social será el de la percepción y el comportamiento de la persona que hace el re-enmarque y actuar en consecuencia con el mismo. Para emplear esta técnica, el profesor tomará en consideración algunos principios: 1) varias interpretaciones de un comportamiento pueden ser ciertas al mismo tiempo, 2) el comportamiento de una persona (incluido el comportamiento problemático), será considerado por una persona como una respuesta apropiada a la situación según como él o ella la perciba.

Análisis de algunos ejemplos

David y Pedro ¿camorristas perezosos o buenos amigos?

David insistía en perder todo el tiempo que podía lejos de su sitio de pie junto al pupitre de Pedro. Eran buenos amigos, y se apoyaban en todo. Por ejemplo, cuando uno respondía una pregunta, el otro decía: “Eso es, él lleva razón”.

Cada mañana David entraba en el aula y se quedaba de pie junto a la mesa de Pedro, y se ponían a hablar sobre lo que habían hecho la tarde anterior. La profesora le dijo a David varias veces que se sentara en su sitio, porque la molestaba al pasar lista. Además, como David estaba hablando con Pedro, tardaba mucho en sacar el material y en ponerse a hacer las tareas de clase. En días anteriores la profesora les había llamado la atención amablemente y al final tuvo que amenazar a David con un castigo para que fuera a su sitio, desde donde siguió diciendo cosas a Pedro de vez en cuando. En ese momento la profesora se enfadó porque no hacían el trabajo y hacían perder el tiempo de toda la clase.

La profesora intentó “re-enmarcar” la situación. Su interpretación sobre el significado del comportamiento de los chicos había sido negativa, esto es, que estaban intentando perder el tiempo, escabullirse del trabajo y comprometer su autoridad en clase. Pensando sobre la situación, la profesora dio con otra explicación del comportamiento de los alumnos. Una posible interpretación positiva sería que David y Pedro eran buenos amigos y que querían estar juntos cada mañana como una manera de reafirmar su amistad. (Como la profesora aplicó la técnica del “re-enmarque”, empezó a considerar alternativas positivas para interpretar el comportamiento de los alumnos. Una vez llegó a una explicación aplicable y positiva del mismo, formuló una afirmación -respuesta- que pudiera dar a los alumnos y actuar en consecuencia con ella).

A la mañana siguiente, cuando David entró en el aula y fue a hablar con Pedro, la profesora dijo. “David, yo creo que está bien que seas el mejor amigo de Pedro y que quieras estar un poco de tiempo con él cada mañana”. Él miró a la profesora y dijo: “Esta bien, ya me voy a mi sitio”. Él no pensó que la profesora le hablara en serio. La siguiente mañana, cuando David estaba de pie junto al pupitre de Pedro y empezaba a hablar con él, la profesora dijo: “David, adelante habla con Pedro, algunas veces una buena amistad es más importante que ninguna otra cosa”. David la miró como si estuviera siendo sarcástica y Pedro empezó a reírse. Como la profesora mantuvo su compostura, el alumno se sintió desconcertado. (Al realizar el re-enmarque, es importante que la interpretación positiva sea aceptable para todos los involucrados. Si la profesora realizó un re-enmarque honestamente, y no de forma sarcástica, era probable que sus estudiantes lo tomaran en serio, era convincente también para ellos). David habló con Pedro sólo unos segundos más y fue a su sitio y se puso a trabajar.

David todavía va al pupitre de Pedro a hablar un momento a principio de clase, pero luego se va a su sitio y se pone a trabajar. Y ha empezado a mejorar con los ejercicios de clase cada vez más. La profesora empieza la jornada de mejor humor y tiene una actitud más receptiva ante los estudiantes.

Discusión.

El proceso que hizo esta profesora ilustra claramente la técnica del “re-enmarque”. En primer lugar, ella identificó las interpretaciones negativas que había aplicado para intentar

solucionar la conducta problemática. Después volvió a pensar en ella y buscó una posible interpretación positiva alternativa, que fuera aplicable de forma honesta y no de forma sarcástica. Ella eligió la interpretación que resultaba más convincente para los estudiantes y que le ofreciera una nueva interpretación positiva consistente.

Este ejemplo también demuestra que normalmente es necesario repetir el mensaje. Manejar una situación problemática empleando la técnica del re-enmarque conduce a actuar de diferentes maneras y a dar varias respuestas al alumno o alumnos involucrados en ella. No es extraño que la primera vez que se ofrece una interpretación positiva del problema, el alumno o los alumnos se queden algo desconcertados. Por esta razón, puede ser necesario repetir el mensaje para que el alumno lo capte.

Alumno rebelde y desafiante o adolescente difícil

A partir de una determinada edad, los alumnos intentan asumir papeles de liderazgo e incrementar su popularidad de diversas maneras. Algunos destacan a través de sus habilidades intelectuales o académicas, mientras que otros se dedican más a su apariencia y sus cualidades atléticas, debido a que su desarrollo físico es más adelantado que el de sus compañeros y les resulta más fácil sobresalir en deportes y juegos.

Este era el caso de un alumno de la clase de sexto grado. Diego era más alto que el resto de sus compañeros desde los primeros cursos de E. Primaria y aparentaba varios años más que ellos. Su estatura le había concedido siempre un papel de dominio sobre los otros alumnos. En lugar de que comportarse en clase como un compañero más, Diego había asumido un papel de rebeldía ante la autoridad del profesor de chico fuerte. A lo largo del curso, actuaba para justificar su reputación de chico fuerte y rebelde, pero no terminaba casi nunca las tareas de clase, interrumpía las clases e intimidaba a otros estudiantes.

Las interpretaciones negativas del profesor sobre el comportamiento del alumno no eran obviamente injustificadas, sugerían que éste había empleado su experiencia pasada con otros alumnos parecidos, además de su percepción del estudiante en el colegio, para crear una comprensión compleja del comportamiento del alumno. Él tomaba en cuenta la estatura del alumno y cómo él percibía que la empleaba con los otros. Además, interpretaba que Diego no terminaba el trabajo en clase como una manera de demostrar su rebeldía. Algunas veces, el conocimiento previo que tiene el profesor, su experiencia anterior y el apoyo social para una interpretación determinada de la situación problemática, puede hacerle difícil buscar una interpretación alternativa y específicamente positiva.

Al principio del año escolar, el profesor había intentado ganar a Diego para la clase asignándole algunas obligaciones especiales que esperaba que fomentaran un liderazgo positivo. Muchos de estos encargos especiales fueron manipulados por el alumno y supusieron nuevos problemas para el profesor. Entonces el profesor habló con Diego, dándole un voto de confianza y haciéndole saber sus expectativas con él. Le dijo que esperaba que él respetara su deseo como profesor de tener un ambiente de clase tranquilo, bueno para todos, en el que se pudiera trabajar y estar a gusto. Diego pareció fijarse sobre todo en que él resultaba un alumno que casi siempre conseguía interrumpir las clases. Muchas veces, el profesor descubrió intimidando a otros alumnos en el patio y le amenazó con castigos y expedientes. Esto únicamente consiguió fortalecer su imagen de rebeldía. (El profesor describía claramente cómo sus percepciones y actuaciones y las del alumno interactuaban no sólo para mantener sino algunas veces para empeorar la situación problemática).

Hace poco tiempo, la clase de Diego estaba preparando, para la fiesta del último día de trimestre, una obra de teatro que sería escenificada ante los padres. Diego no deseaba participar en esa “tontería” y esto parecía estar desanimando a los demás. El profesor tenía que hacer algo y pensó que podía intentar la técnica del re-enmarque (para re-enmarcar el comportamiento del alumno, el profesor debía abandonar su interpretación del comportamiento de Diego como rebelde, reactivo a la autoridad y todo lo demás y encontrar una nueva interpretación no negativa que fuera convincente para ambos (el profesor y Diego). Actuar en consonancia con ella supondría una manera diferente de responder al estudiante.

Durante un descanso en el que los estudiantes estaban practicando unos movimientos con las manos para una canción de la obra, Diego estaba molestando. El profesor se acercó y le dijo que se daba cuenta de que no le gustaba participar en la obra y le dijo que cuando no estuviera a gusto que podría ver los ensayos junto al profesor y ayudarlo. Él pareció un poco sorprendido y no participó en el resto del ensayo. En la siguiente clase, el profesor se sorprendió al ver a Diego hacer un sincero esfuerzo por unirse al resto de la clase y como los ensayos siguieron poco a poco se fue implicando más.

Han pasado varias semanas desde que el profesor realizó el “re-enmarque” y ya ha percibido un cambio de actitud en Diego tanto en las actividades de clase como en su actitud con él (ha hablado con él del trabajo de clase y parece más abierto a sus ideas y a sus consejos). Su trabajo en la clase ha mejorado, aunque todavía hay algún incidente aislado en el tiempo de recreo. Una tarde de viernes, a última hora, después de salir de clase con los demás alumnos, Diego volvió a entrar y dijo al profesor ¡Que pase un buen fin de semana! Nunca antes había dicho adiós ni se había despedido de ninguna forma. Esto le pareció un cambio realmente positivo.

Discusión

Este ejemplo ilustra cómo fácilmente las interacciones de las personas en las situaciones problemáticas pueden mantener y reforzar el problema. El profesor siguió buscando interpretaciones del comportamiento del alumno hasta que creó una interpretación que explicaba su conducta, ofreció una interpretación diferente de su significado y sugirió una manera alternativa de actuar.

La técnica del “re-enmarque” tiene efectos tanto la persona que tiene un comportamiento problemático como en la persona que realiza emplea la técnica (en ambos se producen cambios).

Técnica de buscar motivos con connotaciones positivas

Cómo identificar posibles motivaciones positivas para la conducta problemática es la esencia de esta técnica. Si tomamos como referencia el ejemplo del estudiante que interrumpe la clase y el profesor que considera mejor ignorar esta conducta, los motivos negativos no son difíciles de encontrar: lo que desea el estudiante es interrumpir la clase, para comprometer al profesor, para alardear ante los compañeros o quizás para no dejar dar el tema. Si el profesor atribuye cualquiera de estos motivos negativos al comportamiento de interrumpir abruptamente la clase, entonces ignorar la conducta es una respuesta lógica.

En el caso de algunos comportamientos molestos para la clase, pero que no perturban gravemente la convivencia en el aula, se puede considerar la posibilidad de ignorar o quitar

importancia a la conducta del alumno, para no reforzarla, lo cual no supone que el profesor vea lesionada su autoridad en clase. Con esta estrategia el educador puede buscar una extinción del comportamiento, especialmente si interpreta que el alumno tiene necesidad de llamar su atención (podría prestar ayuda al alumno cuando le corresponda pero no cada vez que lo demanda). Si la situación no mejora, se puede intentar algo nuevo: buscar motivos del comportamiento con connotación positiva.

En la aplicación de esta técnica, se sugiere que el profesor/a piense en el comportamiento en términos específicos (¿qué hace el alumno implicado?, ¿cuándo lo hace?, ¿hay alguien más involucrado?). Conviene también que reflexione sobre la respuesta que ha dado al problema hasta el momento y busque algún motivo positivo para el mismo que le permita dar una nueva respuesta al problema.

Algunos ejemplos de esta técnica:

Pensar antes de participar en clase

Miguel era un estudiante de quinto curso que casi nunca participaba en clase y tampoco terminaba los ejercicios escritos. No es que siempre se negara, sino que sólo hacía lo que le gustaba y dejaba de hacer las demás actividades. Esta actitud parecía responder a su estado de ánimo o a su falta de voluntad de participar en clase y no a un contenido difícil de las tareas. (La primera hipótesis aplicada por los profesores a este comportamiento era atribuir el problema al estado de ánimo o a una falta de voluntad del alumno: estos eran motivos negativos).

Comparado con otros estudiantes de la clase, Miguel parecía tener un buen potencial de aprendizaje y los profesores no entendían por qué se negaba a participar (habían interpretado su conducta de forma que tenía sentido desde el punto de vista del profesor, lo cual era normal “si un estudiante con buenas aptitudes no participaba era porque no estaba motivado o porque era perezoso y no se esforzaba). Aún así, los profesores habían intentado varias maneras de que se implicara en clase e hiciera el trabajo: habían intentado darle actividades más cortas, le habían dado más ayuda que a los demás, habían hablado con los padres (informándoles a diario de si realizaba o no las tareas). Pero no consiguieron ningún avance significativo.

A pesar de cierto escepticismo por parte del profesorado, con ayuda del psicólogo escolar se intentó “re-enmarcar” la situación y buscar posibles motivos con connotación positiva del comportamiento del alumno. Se sugirió a los profesores que, cuando Miguel dejara de hacer el trabajo o rehusara participar en clase, le dieran mensajes como: “Sabemos que es importante para ti pensar bien las cosas antes de levantar la mano para preguntar algo en clase, así que queremos que te tomes el tiempo que necesitas antes de participar”. Para su trabajo en clase el mensaje fue: “Los profesores también estamos de acuerdo en que pienses bien las cosas que te piden los ejercicios antes de ponerte a escribir. Necesitas ese tiempo para poner tus ideas en orden”.

Con esta nueva hipótesis de evitar atribuir al alumno falta de voluntad y describir su comportamiento como un deseo de pensar sus intervenciones en clase o de cómo hacer los ejercicios, el comportamiento de los profesores cambió. Miguel siguió algún tiempo sin participar en clase y dejaba algunos ejercicios por hacer, pero después de unos días empezó a cambiar porque los profesores le dejaron más a su aire y no se metían con él. (Este es otro

cambio importante en el comportamiento de los profesores, que supuso una nueva relación con el alumno). En los siguientes días, el alumno cambió su actitud, empezando a hacer los ejercicios y siendo más activo en clase. Finalmente, ha cambiado la situación y es raro que Miguel se niegue a hacer alguna tarea de clase y parece estar más contento e integrado.

Discusión.

Dado que la atribución de motivos al comportamiento de alguien representa una hipótesis, no es posible estar seguro de si las motivaciones atribuidas al comportamiento de un estudiante, ya sean positivas o negativas, son ajustadas o certeras. Parece que los profesores de Miguel que tomaron motivos positivos y se los atribuyeron, comprobaron que al principio el alumno “actuaba como si” lo que los profesores le decían fuera cierto. A sus ojos, el alumno parecía pensar y considerar lo que necesitaba para hacer los ejercicios. Después esta intención se convirtió en realidad y él empezó de verdad a pensar y a participar.

Por tanto, lo más probable es que con su nueva hipótesis los profesores crearon una profecía positiva que se “auto-cumplió”. Ellos querían ver a Miguel como un estudiante que solía pensar antes de participar y lo describieron de esta forma, y le ayudaron a conseguirlo. O tal vez Miguel siempre tuvo un motivo positivo para su comportamiento y los profesores acertaron al darle esta interpretación positiva.

Técnica para reconocer intenciones positivas en los problemas de conducta

La mayoría de nosotros estamos acostumbrados a pensar sobre los “motivos para” y el “significado de” nuestro propio comportamiento y el de los demás. Para aplicar este método se empieza por identificar posibles intenciones positivas para la conducta, sobre todo si previamente se han considerado algunas motivaciones negativas de la misma, y responder a ella en términos de una intención positiva.

En el ejemplo del estudiante que interrumpe continuamente la clase, algunas de las posibles intenciones de su conducta en la clase podrían ser: distraer a otros estudiantes (negativa), desmontar la explicación del profesor (negativa), desanimar a otros estudiantes para responder las preguntas del profesor (negativa), ayudar a los otros estudiantes a aprender a adaptarse a un ambiente participativo, aunque con distracciones (positiva), propiciar que el profesor a intentar una variedad de maneras de explicar y preguntar sobre el tema (positiva), permitir a otros estudiantes más tiempo para pensar o desechar posibles respuestas incorrectas (positiva).

Los problemas de comportamiento pueden tener más de una función y algunas de ellas son positivas. La función de un comportamiento puede ser vista en su influencia sobre una única persona o en términos de su influencia en el ecosistema en que ocurre (por ejemplo, la clase). Algunas intenciones positivas de un comportamiento problemático pueden ser percibidas cuando ha transcurrido algún tiempo desde su inicio.

Para aplicar esta técnica, conviene que el profesor/a tome conciencia de las intenciones que reconoce en la situación problemática y que intente encontrar alguna intención positiva. A continuación conviene pensar en un mensaje que pueda dar como respuesta cuando aparezca la conducta.

Ejemplo de esta técnica

Objeto inanimado o niña entusiasta

Elena era una niña con un buen potencial intelectual que se comportaba en la clase más como un objeto inanimado que cualquier otro niño. Casi no hacía nada. La profesora había de insistir mucho para que escribiera unas líneas en el cuaderno en toda la mañana. Apenas participaba en clase y tampoco en pequeño grupo. Cuando la profesora le llamaba la atención, ella apenas contestaba moviendo la cabeza y se quedaba callada. Además, se relacionaba muy poco con los profesores o con los compañeros. No causaba ningún problema en clase, pero se limitaba a sentarse y casi nunca terminaba las tareas.

La profesora había intentado responder a su conducta tanto positiva como negativamente (para hacer el trabajo o participar en la clase) y no consiguió ningún cambio significativo. También la había castigado a no salir al recreo y terminar el trabajo y le había mandado notas a casa informado de su actitud. Estas actuaciones apenas habían afectado a Elena que siguió con la misma actitud en clase.

La profesora decidió examinar posibles intenciones positivas en la conducta de Elena. Un aspecto importante era cómo podía afectar a los otros alumnos de la clase que una alumna no hiciera el trabajo asignado por la profesora y cómo podía describirse con una intención positiva. La profesora se dio cuenta de que una interpretación positiva del comportamiento de la alumna podía ser atribuirle la intención de ahorrarle el tiempo que emplearía para corregirlo. Así, ella formuló dos frases que decir a Elena en la que se reconocía esta intención positiva.

Para propiciar este cambio, la profesora le dijo a Elena que como ella no le daba trabajo para corregir y no le preguntaba nada en clase, le permitía dedicar más tiempo a ayudar a otros estudiantes y corregir sus trabajos y que era muy poco frecuente que un alumno/a de su edad sacrificarse así por sus compañeros. Ella fue empleando estos mensajes y Elena empezó a cambiar su comportamiento. Al principio la miraba con incredulidad pero aún no hacía el trabajo; después, dejando de venir a clase por unos días y, finalmente, se decidió a hacer las tareas de clase y participando en clase con una actitud diferente.

Por supuesto, la profesora le dijo a Elena que estaba encantada de corregir su trabajo y que se alegraba de sus progresos. Algunas veces vuelve a su conducta anterior y la profesora repite sus mensajes con intención positiva. Elena se está convirtiendo en una niña mucho más entusiasta.

Discusión

Valorando la situación de Elena en un contexto más amplio de la clase, la profesora pudo encontrar una intención positiva de su comportamiento, lo que le permitió darle una respuesta distinta. Y a la vez ofreció a la alumna una intención positiva que mejoró su contribución a la clase y su relación con ella. Definiéndola como colaboradora en la clase, ayudó a crear una alumna realmente colaboradora.

Técnica para modificar el comportamiento problemático

En algunos problemas de comportamiento, el profesor también tiene la opción de pedir al alumno hacer lo que estaba haciendo, pero de forma diferente o en otro momento. Así, reconoce implícitamente que el alumno tiene buenas razones para comportarse como lo hace y puede, además, comunicar al estudiante que la vida en la escuela conlleva la negociación de comportamientos recíprocos mutuamente aceptables.

Para poner en práctica esta técnica, se recomienda tomar en consideración la conducta en sus términos específicos: ¿Qué hace el alumno exactamente? ¿En qué momentos ocurre? ¿Está involucrado algún compañero de clase?, etc. Por ejemplo: Carlos demanda atención persistentemente, va a la mesa del profesor y se queja de que no entiende las tareas de clase y quiere que se las explique a él solo. Cuando no le puede atender, apenas hace el trabajo y en su lugar pierde el tiempo afilando lápices, arrugando papeles, etc.

En segundo lugar, se sugiere valorar la respuesta que ha dado al comportamiento y el resultado que se ha obtenido hasta el momento. En el ejemplo anterior, el profesor ha optado por dar más atención a Carlos que a los otros compañeros, pero no ha conseguido mejorar la situación. En consecuencia, el profesor buscó una nueva respuesta para la conducta, reconociendo la necesidad del alumno de obtener su atención, le propuso que si quería preguntarle algo a él era mejor esperar al final de la clase, cuando le explicaría a él solo todo lo que no entendía pero a cambio él debía estar más atento durante las explicaciones y al hacer las tareas.

Finalmente, el profesor preparó unos mensajes para intentar un cambio en el alumno, que más o menos consistían en responder a sus demandas de atención con frases como: “Carlos, tu siempre me preguntas cosas en las clases, pero muchas veces yo no puedo dejar de explicar y atenderte a ti solo y darte la atención que a ti te gustaría. Podrías escribir en un papel tus ideas y preguntas y, al final de cada clase, cuando pueda atenderte me las enseñas y las comentamos”.

Ejemplo de esta técnica

El privilegio de no tener deberes para casa

Javier era un estudiante de sexto al que siempre le había costado hacer los deberes. Recientemente, su profesor pidió ayuda a la psicopedagoga del centro porque los deberes se habían convertido en un conflicto tanto para la familia como para los profesores. Cuando sus padres le decían que hiciera su trabajo, él decía que no tenía ninguno. Cuando su maestro le preguntaba por qué no lo había hecho, él decía que no había tenido tiempo o ponía cualquier otra excusa. Los padres de Javier y los profesores respondieron a estas mentiras con desaprobaciones, reproches y castigos que pusieron al alumno más nervioso o ansioso e incrementaron el problema. Se había establecido aparentemente un círculo vicioso de interacciones.

En el pasado, se había empleado una agenda escolar pero tampoco dio resultado porque Javier siempre la olvidaba o sus padres no la revisaban. También su tutor llamó durante un tiempo todas las semanas a los padres, pero no se produjo ningún cambio y ellos se sintieron frustrados. Javier seguía diciendo que le gustaba hacer deberes en casa.

La psicopedagoga intentó una nueva estrategia para modificar su comportamiento y empezó por trabajar con Javier el concepto de “deberes” o “trabajo para casa”. Los profesores y los padres del alumno estuvieron de acuerdo en seguir el siguiente plan: En primer lugar, le dirían al alumno que era comprensible que no le gustara hacer deberes en casa. Después de todo, el trabajo escolar es trabajo escolar y ¿por qué debía hacerse en casa? En segundo lugar, se abandonaría la agenda escolar. Y también se le propondría al alumno que la última hora de cada día de escuela sería una sesión de estudio para él. Hubo acuerdo en que Javier haría sus tareas en esa última hora y permanecería en la escuela más tiempo si era necesario para terminar el trabajo.

El plan funcionó bien durante los primeros seis días. Javier hacía el trabajo asignado en el colegio, pero normalmente se tenía que quedar más tiempo para terminar. Un día que Javier tenía prisa por volver a casa para jugar al fútbol con sus amigos, pidió permiso para terminar en casa unos ejercicios que le quedaban. Su profesor, como le había aconsejado la orientadora, le dijo. “El trabajo escolar es para hacerlo en el colegio, no para casa” y le insistió para que se quedara en el colegio a terminarlo. Al día siguiente, Javier preguntó si podía hacer sus trabajos atrasados en casa durante el fin de semana. La profesora le dijo que había tenido el privilegio de no tener trabajo para casa y le propuso suspender ese privilegio y llevar el trabajo a casa.

Discusión:

Este caso muestra el viejo aforismo anglosajón de “lleva cuidado con lo que pides, porque lo podrías obtener”. La orientadora cooperó con el estudiante hasta que cambió su percepción de la situación. Y también nos sirve para demostrar cómo las perspectivas de cada una de las partes pueden modificarse en una situación problemática. El comportamiento del estudiante se había deteriorado hasta el punto de no intentar nada y los padres y los profesores estaban tan frustrados que no se sentían capaces de trabajar efectivamente. La habilidad de la orientadora para colaborar con el estudiante y sugerir una manera diferente de enfocar el problema no sólo permitió a los padres y a los profesores empezar a trabajar conjuntamente de nuevo y además permitió al estudiante percibir lo que esperaban que hiciera.

Considerando este ejemplo, el profesor (y la orientadora) buscaron una manera de orientar el problema de comportamiento de forma positiva. Así, dejaron de intentar convencer al estudiante de abandonar su comportamiento problemático. En su lugar, el comportamiento fue aceptado como algo útil en la situación, y por esta razón fue orientado a continuar de una forma diferente. Cooperar de esta manera llevó a un cambio de perspectivas de las personas que participan en la situación.

Técnica para influir en el problema indirectamente

Un comportamiento conflictivo de un alumno o alumna se puede representar con la metáfora de una puerta cerrada entre el profesor un una relación más constructiva con él o ella. Algunas veces, al profesor puede tener la tentación de derribarla, pero el resultado siempre supone una gran cantidad de destrucción. Sin embargo, algunas veces es posible buscar otra puerta trasera que suele estar sin cerrar y por la que se puede pasar.

Esta técnica representa la adaptación de una estrategia empleada en el contexto terapéutico para promover el cambio. Para aplicar esta técnica se sugiere:

- Pensar en una persona (o grupo) cuyo comportamiento sea un problema para el profesor. Imaginar comportamientos o características de esa persona (o grupo) o situaciones en la que participa la persona (o el grupo) que no sean un problema. Por ejemplo, Alicia se pone a trabajar sin perder tiempo cuando entra por las mañanas. Gerardo es muy colaborador cuando el profesor le pide algo. Tania es muy participativa en el recreo y se lleva bien con sus compañeros/as).
- Seleccionar el comportamiento, la cualidad personal, o las situaciones no problemáticas del alumno (o grupo) que usted considere que puede más fácilmente, y más genuinamente, comentar de forma positiva al estudiante (o al grupo). Por ejemplo, Jaime presenta el trabajo escrito muy limpio y claro en lenguaje y en Plástica.
- Elegir el momento y el lugar que el profesor crea adecuado o más natural hacer su comentario positivo (Por ejemplo, a solas al terminar la clase).

Ejemplo de esta técnica

Un buen ayudante

Raúl era un estudiante con buenas aptitudes que frecuentemente hablaba en clase y hacía reír a todos los demás. Él era como el payaso de la clase. Como perdía tanto tiempo en clase, casi nunca terminaba el trabajo y sacaba malas notas. La secuencia de acontecimientos era más o menos como sigue: Raúl empezaba por hablar con otros compañeros de alrededor, bien mientras el profesor estaba explicando o cuando se hacían ejercicios en clase. En una ocasión, el profesor le regañó ante toda la clase. Sin embargo, al poco tiempo Raúl volvió a decir cosas a los compañeros de alrededor. El profesor se enfadó y le castigó a quedarse en el colegio más tiempo o castigarle en el recreo a copiar cincuenta veces “no molestaré a mis compañeros en clase”.

Unos días después, el profesor cambió de estrategia y empezó a dar a Raúl pequeñas tareas en la clase y también destacó ante los compañeros que presentaba muy bien los trabajos de clase (y que él era bastante listo). Al poco tiempo, cuando tuvo un día que salir de clase durante unos minutos, dejó a Raúl encargado del grupo. Al principio, los otros estudiantes se quejaron de que él era el alumno que más molestaba en clase, y él respondió que esperaba que Raúl lo hiciera bien y que lo consideraba un “buen ayudante”. Pronto dejaron de quejarse.

Pronto se comprobó como Raúl empezaba a cambiar. Empezó a sentir más autoconfianza, sabiendo que podía conseguir la atención que deseaba pero de una forma positiva. Raúl ha mejorado en el trabajo de clase. El profesor aún le da pequeños encargos, pero no tantas veces como al principio.

Discusión

El profesor de este caso escribió: “poco a poco, vi a Raúl empezar a cambiar”. Se puede imaginar cuantas cosas habían estado cerradas para Raúl. El profesor dejó de reprenderle por ser el “payaso de la clase”, y empezó a reconocer las cosas que hacía bien y también le dio algunas responsabilidades como un “buen ayudante”. El problema de comportamiento de Raúl fue interpretado como una manera de llamar la atención. Tanto si esta interpretación fue correcta como si no, lo cierto es que ayudó a mejorar su situación. Sin

embargo sin cuestionar esta interpretación, el profesor fue capaz de encontrar una manera de explicarse cómo actuar de forma diferente.

CONCLUSIONES

Este trabajo recoge algunas técnicas que el profesor puede emplear para introducir cambios positivos de comportamiento en estudiantes. Para conseguir este propósito, el profesor tiene que encontrar un nuevo marco perceptivo de la conducta del alumno y valorar sus interacciones en el contexto del aula. La mayoría de dichos cambios se obtienen porque el profesor /a consigue una relación más constructiva con el alumno (con él mismo o con los compañeros) incidiendo en aspectos positivos.

Estas técnicas del enfoque ecosistémico están recogidas en una propuesta de Molnar, A. y Lindquist, B. (1995) a las que tuve acceso en un curso de formación universitaria en la Universidad de Irvine California en el verano de 1995 y que considero muy acertada.

Para finalizar, me gustaría que con este trabajo haya podido aportar al profesorado, y a otros compañeros orientadores, un enfoque de intervención en los problemas de comportamiento con aspectos novedosos, sobre todo porque promueve cambios constructivos cuyo propósito es la mejor integración del alumno en el contexto escolar y de aula.

BIBLIOGRAFÍA

GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori - ICE UB.

HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.

MOLNAR, A. y LINDQUIST, B. (1995): *Changing Problem Behavior in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

ROY, L. (2003). Ponencia: “La violencia en el contexto: una mirada sistémica”.

SÁNCHEZ, L. (2003). Ponencia: “Estrategias de intervención en la institución educativa para la resolución de conflictos: mediación escolar”. Madrid: AIEEF.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

MI RESPETO ES TU LIBERTAD

Soledad Bello Catalá
C. Salesiano Don Bosco (Alicante)

RESUMEN

Partiendo del relato de un caso supuesto de alumno sometido a burlas y ridiculizado públicamente en el colegio, se describen una serie de actividades para tutoría cuyo objetivo es analizar los sentimientos, pensamientos y comportamientos de agresores y víctimas. Tras este análisis se ofrecen una serie de estrategias de afrontamiento de esas situaciones tanto grupales como individuales para evitar que sucedan en el futuro y propiciar que todos podamos sentir respeto hacia los demás, porque con ese respeto todos creceremos queriéndonos mejor a nosotros mismos. El lema que guía estas actividades se recoge en el título del artículo: “Mi respeto es tu libertad”.

Guía para el profesor tutor

Objetivos

- Establecer valores de respeto hacia los demás.
- Concienciarse sobre las consecuencias psicológicas negativas que puede producir la falta de respeto, sobre todo, para la propia autoestima.
- Fomentar la cohesión del grupo.
- Aprender estrategias de afrontamiento ante la falta de respeto de los demás.
- Manifestar los propios sentimientos de vergüenza, miedo, etc., que normalmente permanecen ocultos.
- Establecer y aprender normas de conducta sobre los debates y las intervenciones cuando se está en un grupo.

INTRODUCCIÓN

Pasos a seguir en el programa

Al comenzar, se les puede instruir sobre las normas que se seguirán en las intervenciones, anotándolas en la pizarra como recordatorio: *pedir el turno de palabra, no dirigirse ofensivamente hacia quienes no piensan como uno mismo, utilizar un lenguaje respetuoso, etc.* Se les comunica la duración que va a tener (dos o tres sesiones de tutoría).

A continuación se hace hincapié en la importancia de la participación de todos en las actividades que se van a realizar, en que su opinión es muy importante. Aquí el profesor les explica que este tema se va a enfocar de una forma a la que no están acostumbrados ya que va a suponer expresar sentimientos que normalmente permanecen ocultos y que, aunque tiendan a sentir vergüenza, es muy importante que todos los manifiesten en público. De esta forma se podrá cambiar la dinámica de la clase mejorando las relaciones con el grupo.

Es muy importante que el profesor establezca con el grupo un buen clima que favorezca la participación de todos los alumnos, evitando siempre la pasividad o inhibición. Para ello el profesor puede actuar como modelo relatando sus propias experiencias al respecto. Para introducir el programa, sería interesante poner el lema de este año en la pizarra ("Mi respeto es tu libertad") Para comenzar a reflexionar, se puede introducir una breve historia, real, como bien sabemos, pero sin aludir a nombres ni épocas. Podría ser la siguiente:

“Ya hace mucho tiempo, en este colegio hubo un niño que era muy, muy tímido. Sentía vergüenza al hablar con los compañeros y cuando lo hacía, se dirigía a ellos con temor. Ello hizo que los demás le vieran como algo “rarito”... Un día alguien, no se sabe quién, comenzó a burlarse de él. Ante esto, permaneció callado y el otro siguió con las burlas. ¿Por qué? Sencillamente porque se sentía importante delante de los demás...

Al poco tiempo, otros niños de la clase comenzaron también a burlarse de él y el niño seguía callado soportando las burlas; nunca se lo dijo al profesor... De las burlas inofensivas, propias de los niños pequeños, se pasó a burlas más importantes, por ejemplo, en el recreo se le hacía jugar al fútbol, para poder reírse de la forma de correr o de chutar ¡Era súper divertido! Para colmo, sus aprendizajes no iban del todo bien y también empezaron las burlas cuando leía en voz alta. Él seguía sin decirle nada a nadie.

De “pequeñas bromas”, se pasó a otras más importantes: en el recreo, un grupo de varios alumnos, que ya no eran sólo de su clase, le obligaban a comer hierba porque si no lo hacía le iban a pegar, ¡y vaya si le pegaban!”. ¡Hacía todo lo que le pedían! Los “compañeros” estaban encantados, pero él se sentía cada vez más triste y con más miedo. Estaba solo ante los demás y pensaba que si hacía todo lo que querían los “compas” llegarían a aceptarlo como amigo. Siguió con la misma estrategia durante mucho tiempo. Pero las bromas, no disminuyeron, incluso llegaron tan lejos como para exigirle cosas que podían poner en peligro su vida, cosa que él no iba a hacer, ¡claro! ¿O... sí?

Las agresiones que recibió ante ello fueron terribles... Y ya no era sólo su clase la que lo hacía. Como tenían un objeto de diversión importante, el resto de clases y el resto de cursos, incluso niños de cursos superiores e inferiores, comenzaron a burlarse y a ser muy crueles con él. La presión que iba recibiendo era cada vez mayor y su mente no lo soportó... Un día perdió el lenguaje y dejó de hablar, sólo hacía gestos; ello aumentó la diversión de sus compañeros... El niño se hizo mayor pero no pudo seguir estudiando con normalidad, ni pudo salir a la calle porque su miedo se hizo muy fuerte. Actualmente, esa familia tiene un hijo que nunca va a ser normal, que posiblemente no llegue a casarse ni a tener un trabajo. Todo ello porque a los chavales nunca se les explicó el daño que estaban causando y por ello no eran conscientes. Sólo cuando se les explicó, ya cuando el problema del niño no tenía solución, ellos cambiaron por medio de tutorías como esta”.

Casos como éste suceden demasiado a menudo en los colegios. ¿Alguien recuerda alguna situación similar?

El objetivo de estas tutorías va a ser que nunca más vuelva a suceder eso y que todos podamos sentir respeto hacia los demás, porque con ese respeto todos creceremos queriéndonos a nosotros mismos, con autoestima. Y como dice el lema: “Mi respeto es tu libertad”.

La pequeña historia contada hará que muchos alumnos pregunten y se interesen sobre aquel niño. Cierta debate o curiosidad comienza a aparecer y ello es una buena introducción para el desarrollo posterior de las sesiones.

Secuencia del programa propiamente dicho

(A) Se comienza abriendo el debate con la siguiente pregunta: ¿Por qué creéis que las personas nos metemos con los demás, faltándoles al respeto, siendo un derecho fundamental de todo ser humano?

Aquí los alumnos comenzarán a opinar y expresarán algunas ideas. En este momento de la actividad, no interesa tanto profundizar en las causas como que progresivamente los alumnos vayan incorporándose al debate generando motivación y compromiso.

Se van anotando en la pizarra las causas de las burlas, según las aportaciones de los propios alumnos. Se analizan las respuestas y se debate sobre ellas. Durante este debate se introduce el tema de los agresores: personas que sistemáticamente faltan al respeto de los demás. Para ello, se pregunta a los alumnos si hay alguno que normalmente actúe de esta forma. Una vez delimitados quienes suelen ser, podemos preguntar de forma muy respetuosa a estos alumnos (con cierta extrañeza, como si nos sorprendiera) por qué lo hacen (ello favorecerá su participación en el grupo) añadiendo lo que expresen al listado anterior de causas. Si en este momento, alguno de ellos, utilizara públicamente alguna burla hacia algún compañero en concreto, sancionaríamos inmediatamente al alumno agresor diciéndole que estamos analizando los motivos de las burlas, y que eso no lo va a tolerar el profesor/a en su clase. Se consignara en la categoría de **hacer daño intencionado**.

(B) Después, se puede seguir con lo siguiente:

“Sé que lo que os voy a preguntar resultará difícil para muchos de vosotros, pero si queremos comenzar a cambiar las cosas, sería muy importante que viéramos como en ésta clase y en muchas otras, pasan cosas parecidas sin que nos demos cuenta. ¿Queréis que lo veamos? Para ello es muy importante que respondamos sin miedo, expresando realmente lo que pensamos, lo que nos ha sucedido”.

Se les pedirá a los alumnos que levanten la mano cuando se vean identificados con las situaciones que se van a plantear: ¿Cuántos de vosotros habéis recibido burlas por ir no demasiado bien en clase o por leer mal, o por hacer ejercicios incorrectos en la pizarra, o por haberos equivocado o por no hacer bien la gimnasia? Aquí el profesor anotará en la pizarra la categoría: **“burlas por no saber hacer bien las cosas”** y anotará el número de alumnos que han alzado las manos.

Luego se les preguntará: ¿Cuántos de vosotros habéis recibido burlas por estar grueso, ser bajito, llevar gafas o cualquier otra cosa de vuestro aspecto físico? Se anotará en la pizarra la categoría: **“burlas por el aspecto físico”** y se registrará igualmente el número de manos alzadas.

Después se irá preguntando por la forma de vestir, por ser trabajador, por ser tímido, por ser amanerado, por cualquier otra cosa que apunten los alumnos.

Este es un momento importante para analizar la dinámica de la clase. Si los alumnos intervienen constantemente, será señal de que la dinámica está funcionando. Es conveniente que el profesor/a tutor/a, levante el brazo, participando en la votación cuando, siendo joven, recibiese burlas por alguno de los motivos señalados. Eso hace ver a los alumnos que hay mayor compromiso personal por parte de su tutor/a, y resta importancia a la expresión de los sentimientos en público. Es más, supone un grado de madurez expresar dichos sentimientos.

Ante los resultados obtenidos en la pizarra se puede comentar que hay un gran número de alumnos que han pasado por esta problemática, que no sólo fue aquel niño, que esta historia se repite continua y diariamente en las clases. Aquí se les hace conscientes de que lo que les ha pasado individualmente, esa vergüenza sentida, no es algo sólo de uno sino un problema general de todos pero que raramente se manifiesta públicamente.

A partir de aquí, el profesor realizará la intervención que considere más oportuna. Un ejemplo de ella podría ser:

“¿Desde cuándo estáis juntos como clase? Habéis pasado una parte importante de vuestras vidas, casi la misma que habéis pasado con vuestras familias, y sin embargo, por lo que hemos visto en los resultados, uno siempre debe de andar con cuidado delante de los compañeros; debemos callar cuando tenemos un problema como, por ejemplo, el hecho de que nuestros padres se separaran o cualquier otro defecto o debilidad, ya que puede ser tomado como objeto de burla. ¿No es triste?”

Tanto tiempo juntos y sólo hemos obtenido afecto de las personas más íntimas, o sea de los amigos. Pero, ¿es que los demás no son amigos? Estoy seguro/a de que si a alguien se le muriese uno de sus padres o se cayese y se hiciese daño, los demás le consolaríais o le socorreríais. Pero, ¿no podemos darnos cuenta del daño que causamos a la otra persona cuando le faltamos al respeto y nos burlamos?” Aquí se puede explicar el daño que uno sufre en su autoestima por ese motivo.

“¿Me puede decir alguien en qué curso comenzaron a cambiar las cosas o por qué?” Dentro de poco, en 4º, muchos de vosotros os separaréis para siempre y quizás, en lugar de recordar el colegio como algo maravilloso por las relaciones con los “compas”, lo recordéis como algo terrible y quizás, cuando veáis a algún compañero fuera del colegio y pasado un tiempo, bajéis la cabeza por no saludarlo. Es muy bonito recordar a los compañeros de la clase y muy triste tener que contarle a nuestros hijos lo mal que lo pasamos por culpa de personas, en este caso compañeros, que se dedicaron a martirizarnos y a hacernos la vida imposible”.

“¿Queréis seguir como hasta ahora o preferiríais que cambiase la situación? ¿Quién de vosotros desea que esto cambie? Levantad la mano todos aquellos que deseáis que

vuestra clase se convierta en un lugar agradable donde poder convivir en paz con los compañeros.”

Una vez tengamos el consenso de los alumnos se puede verbalizar lo siguiente: "Veo que estáis de acuerdo en que debemos cambiar la dinámica de la clase (se recuenta el número de votos) ¡Sigamos pues adelante!"

(C) Después de ello, se les pregunta: ¿Qué sentimientos puede llegar a tener una persona cuando ha sido sometida a burlas o se la ha ridiculizado públicamente?

Aquí, si no hay inhibición de los alumnos, pueden aparecer confesiones públicas sobre su experiencia individual, puede incluso que algún alumno manifieste cierta emocionalidad al confesarlo. En este momento no hay que desviar el tema sino dejar que el alumno exprese libremente lo sucedido. Si el alumno agresor le respondiera, por alusiones, procuraríamos que no utilizara respuestas agresivas hacia el otro. Analizaríamos la situación por si existiese un conflicto entre ambos, lo anotaríamos y lo podríamos trabajar en pequeña tutoría con los alumnos implicados. Si se viera que sencillamente es por hacer daño sin existir conflicto realmente, lo abordaríamos en el aula.

Si algún alumno se ríese de la persona que ha manifestado sus sentimientos públicamente, se le preguntará abiertamente por el motivo de la risa. Eso dejará al alumno desconcertado y es en sí mismo una especie de sanción. Pero si persistiera en su actitud de mofa o de llamar la atención públicamente, se le aclarará que no es momento ni situación para actuar de esta forma, y que cuando sepa aportar sus opiniones en público, sin herir, se le dará el turno de palabra. Si persistiera todavía, se le comentará que nadie puede exponer sus sentimientos cuando hay alguien que ridiculiza esos sentimientos y que si la actitud es de comportarse como un niño pequeño sin respetar la votación y la decisión de sus compañeros, deberá ser excluido del grupo y asistir a jefatura de estudios sin que ésta aplique sanción al respecto. El hecho de comentar públicamente todo esto ya es suficiente sanción para el alumno.

(D) Se finaliza esta primera parte con la pregunta a los alumnos: ¿Qué habéis hecho, cómo habéis actuado cuando los demás se han metido con vosotros?

Aquí es conveniente que se anoten en la pizarra las posibles soluciones aportadas por ellos. En una próxima sesión se revisarán cada una de ellas y se verá lo adecuado de sus respuestas.

Estrategias de afrontamiento

EN GRUPO

Se puede pedir a los alumnos que opinen sobre lo que podrían hacer cuando viesen que a otro alumno se le pierde el respeto y es objeto de burlas y agresiones. Es muy posible que aparezca cierto grado de compromiso y de ayuda hacia la persona que podría ser el objeto de burlas (si no apareciese respuesta alguna, el profesor debería elicitarla: “¿Nadie haría nada?” Si apareciesen formas de ayudar que implicaran agresividad hacia el agresor, se les explicará por qué no es bueno utilizar la agresividad contra la agresividad, o bien se realizará un coloquio entre los alumnos para poder llegar a esta conclusión (aquí se pueden poner ejemplos sobre realidades próximas al alumno, como por ejemplo el hecho de cuando un

profesor actúa agresivamente sobre un alumno y lo que éste llega a sentir al comportarse inadecuadamente).

Se fomentará la cohesión del grupo a la hora de ayudar al alumno sometido a agresiones; se potenciará el hecho de que sean varios alumnos los que se enfrenten al agresor. Pero se les enseñará a hacerlo de forma adecuada. Así como ejemplo:

“Hemos decidido que no vamos a tolerar más burlas ni faltas de respeto, así que haz el favor de parar” (se supone que aquí, los alumnos habrán desarrollado una mayor empatía hacia los demás y conciencia del efecto nocivo que tienen las burlas, tendiendo a evitarlas interviniendo para que no sucedan).

Es conveniente, abordar el tema de las “risas” en el aula cuando un alumno se mete con otro y llegar a un compromiso sobre lo que vamos a hacer cuando suceda esto. A continuación se puede buscar el consenso a través de una nueva votación.

Vamos a trabajar todos juntos sobre un problema. Veamos este ejemplo:

“Hoy a la hora del patio, dos chicos de la clase se burlaban de Carlos, el chico más gordo; le llamaban “gordo” y le empujaban. De repente, Roberto, el más popular del colegio, se ha unido a ellos y ha empezado a imitar al pobre Carlos, que estaba a punto de llorar. El grupo era cada vez más numeroso. Muchos se reían. Mario sabe perfectamente que esta situación es injusta; nadie se merece ese trato humillante. Le gustaría ponerse en medio y acabar con la burla o podría avisar a algún profesor o profesora, pero lo cierto es que es muy tímido y tiene miedo a la reacción de sus compañeros y compañeras”.

¿Qué debería hacer Mario? ¿Por qué? Responded individualmente a esta pregunta intentando dar cinco razones que argumenten vuestras respuestas y discutidlo por parejas. Luego haremos una puesta en común compartiendo situaciones parecidas que hayáis vivido.

INDIVIDUALMENTE

Sobre las causas

A partir de aquí se les explica a los alumnos que no todas las burlas causan daño. Las burlas juguetonas o humorísticas ocurren cuando todo el mundo se ríe, incluyendo la persona a la que se le está haciendo la burla. Al contrario, las burlas causan daño cuando incluyen ridiculizar, usar nombres ofensivos, insultar y decir o hacer cosas molestas. A diferencia de las burlas durante el juego, las burlas que causan daño pueden hacer que la persona agredida se sienta triste o de mal genio. Burlas más hostiles como atormentar o acosar a otra persona, podrían requerir la intervención de los padres o maestros.

Se analizarán las respuestas dadas por los alumnos en el punto D, así como los diversos consejos recibidos por otras personas. Normalmente se pueden clasificar las respuestas en dos categorías (los alumnos a veces han apuntado respuestas de afrontamiento adecuadas):

- Que ignoren.
- Que respondan agresivamente.

En líneas generales, ambos tipos de respuesta no son efectivos en las burlas. Veamos por qué:

- Si ignoran tales burlas o faltas en el respeto, éstas no van a parar puesto que, aunque se muestre indiferencia, hay otras señales corporales que denotan que hay quemazón o miedo por parte del agredido, cosas por otro lado, que mantienen y sustentan las burlas (los gestos en la cara son muy significativos de los sentimientos).
- Si respondemos al agresor con agresividad, va a suponer para éste que ha conseguido su objetivo de molestar a la otra persona, pudiendo incluso reírse aumentando la humillación del agredido. Además el responder a la agresividad con mayor agresión, hace que el círculo nunca se cierre (¡Cómo tú me has hecho esto, yo puedo hacerte lo que quiera! ¿Esto puede ser?) Se pueden poner múltiples ejemplos.

Además de la lista de motivos que hayan apuntado los alumnos, es conveniente que el profesor explique bien alguna de éstas y que establezcan un debate sobre ellas. Veamos algunas causas:

- **Atención.** Burlarse es una manera efectiva de llamar la atención negativa. Desafortunadamente para algunos chavales, recibir atención negativa es una forma de sentirse importante.
- **Imitación.** Algunos niños imitan lo que está pasando con ellos en casa actuando de la misma forma con compañeros del colegio. A veces, estos niños suelen ser molestados por hermanos o bien tienen padres agresivos o muy duros. En el colegio, sencillamente imitan a otros compañeros que también se burlan, uniéndose a éstas.
- **Sentimientos de superioridad y poder.** Muchos chavales burlones se sienten superiores cuando intimidan a otros (es conveniente hablar del poder que sienten algunas personas cuando martirizan a otras; se puede poner el ejemplo del asesino de las dos niñas españolas y establecer debate sobre ello) Se les puede explicar el poder que puede llegar a sentir el agresor cuando arremete, como el hecho de sentirse importante delante de los demás, o de sí mismo, llegando a tener una gran sensación de control. Se les explicará por qué hay personas a las que les gusta utilizar el poder y como este poder y el placer que conlleva se puede llegar a convertir en despotismo. Se pueden poner ejemplos históricos como el de Hitler (*en estos momentos es posible que los alumnos agresores se sientan mal*).
- **Aceptación de los compañeros.** Algunas veces es frecuente ver niños que se comportan burlonamente porque pueden percibirlo como “estar de moda”. El convertirse también en gracioso puede serles de ayuda para sentirse parte del grupo. La necesidad de pertenencia puede ser tan fuerte que el niño se burla de otros para ser aceptado por los chavales más populares.
- **Entendiendo mal las diferencias.** La falta de comprensión de las diferencias interindividuales puede ser el factor fundamental en algunas burlas. Muchos chavales no entienden las diferencias culturales o étnicas; en otros casos, un chaval con una inhabilidad física o de aprendizaje podría ser objeto de burlas, debido a que es diferente. Algunos critican al que es diferente, en lugar de tratar de entender o aprender qué hace especial a la otra persona.

- **Por diversión.** Sencillamente, algunos chavales se apuntan a las bromas por divertirse, no siendo conscientes del daño que producen.
- **Influencia de los medios de comunicación.** Nuestros alumnos están frecuentemente expuestos a burlas, comentarios denigrantes, sarcasmo y falta de respeto en muchos programas de televisión dirigidos a ellos. En algunas películas se puede observar a los escolares ejerciendo gran presión de grupo sobre un alumno.

Sobre las estrategias.

Las burlas no pueden evitarse y los chavales no pueden controlar lo que otros dicen; sin embargo, ellos pueden aprender a controlar sus propias reacciones. Los profesores pueden enseñarles algunas de las estrategias que ahora veremos, que los fortalecerán mientras reducen sentimientos de impotencia. Cuando los alumnos se dan cuenta de que hay estrategias efectivas que pueden utilizar en estas situaciones de burlas, sus habilidades de enfrentarlas se fortalecen.

Veamos algunas:

- **Hablar consigo mismo.** Aliente a los alumnos a pensar sobre qué pueden decirse a sí mismos cuando son objeto de burlas. Un niño puede decirse a sí mismo: "aunque no me guste esta burla, yo puedo manejarla". Un alumno debe preguntarse a sí mismo, "¿Es verdadera esta burla?" Frecuentemente no lo es. Otra pregunta importante es: "¿La opinión de quién es más importante... del que está molestándome o la mía?" También es de ayuda para el alumno que está siendo molestado pensar sobre sus cualidades para contrarrestar los comentarios negativos.
- **Ignorar.** Reacciones de mal genio o llanto frecuentemente invitan a continuar las burlas; por lo tanto, generalmente es más efectivo para el alumno ignorar al que lo está molestando. El alumno que está siendo molestado no debe mirar ni responder al que lo está molestando. Los alumnos deben llegar a pensar que el que se burla de ellos es invisible y actuar como si nada estuviera pasando. Si es posible, es recomendable alejarse del que lo está molestando. *Debe señalarse que el ignorar podría no ser efectivo en situaciones prolongadas de burlas.*
- **El mensaje Yo.** El "mensaje Yo" es una forma firme para que los alumnos expresen sus sentimientos efectivamente. Un alumno expresa cómo se siente, qué le ha causado sentirse así y qué le gustaría que otros hicieran diferente. Por ejemplo, un alumno podría decir, "Me siento enojado cuando te burlas de mis gafas. Me gustaría que no lo volvieras a hacer". Esta estrategia generalmente funciona mejor cuando se expresa en una situación más estructurada y supervisada, por ejemplo un salón de clase. Cuando se utiliza en otras situaciones, como durante el recreo o en el autobús escolar, esto puede generar más burla cuando el que se está burlando percibe que el niño que está siendo molestado está alterado. No obstante, esta es una habilidad fácil de enseñar a los alumnos para ayudarles a tratar con muchas situaciones. El alumno debe aprender a tener contacto visual, a hablar claramente y a utilizar un tono de voz cortés.
- **Visualización.** Muchos alumnos responden bien a palabras visualizadas que les "rebotan". Esto les da la imagen de no tener que aceptar o creer lo que se les dice. Esta imagen puede ser creada mostrándoles como un balón rebota en una persona. Otra visualización efectiva

es que el alumno simule que tiene un escudo a su alrededor que ayuda a que las burlas y malas palabras le reboten. Una vez más, esta técnica le da el mensaje de que ellos pueden rechazar estas humillaciones.

- **Re-enfoque.** El re-enfoque cambia la percepción sobre el comentario negativo convirtiendo la burla en un elogio. Por ejemplo, un alumno molesta a otro por sus gafas, "cuatro ojos, cuatro ojos, tienes cuatro ojos". El alumno que está siendo molestado puede responder decentemente, "gracias por darte cuenta de mis gafas". El que está molestando generalmente queda confundido, especialmente cuando no hay una reacción de furia o frustración. Otro alumno puede responder a la burla diciendo "es una burla excelente".
- **Estar de acuerdo con los hechos.** Estar de acuerdo con los hechos puede ser una de las formas más fáciles de manejar un insulto o burla (Cohen-Posey, 1995). Si el que se burla dice, "Tienes muchas pecas", el alumno molestado responde, "sí, yo tengo muchísimas pecas". Si el que se burla dice, "Eres un llorón", el alumno molestado puede responder, "yo lloro fácilmente." Estar de acuerdo con los hechos generalmente elimina el sentimiento o el deseo de esconder las pecas o las lágrimas.
- **Y?** La respuesta "Y?" al que se burla muestra indiferencia ante la burla y le resta importancia. Los niños encuentran esta respuesta simple, pero muy efectiva.
- **Responder al que se burla con un elogio.** Cuando un alumno es molestado, generalmente es efectivo responder con un elogio. Por ejemplo, si un alumno es molestado sobre la forma en que corre, él puede responder, "Tú eres un corredor veloz".
- **Utilizar el humor.** El humor muestra que se le ha dado poca importancia a la humillación o a los malos comentarios. La risa frecuentemente puede convertir una situación hiriente en una situación cómica.
- **Solicitar ayuda.** Algunas veces es necesario para un alumno buscar la asistencia o intervención de un adulto si el que se burla es persistente.

También, para fomentar la participación del alumno, se puede preguntar si alguien ha sentido ese exceso de poder en sí mismo alguna vez y cómo se ha llegado a sentir (a veces los alumnos agresores han tenido modelos agresivos. Es importante desarrollar la empatía para que vean como se pueden llegar a sentir los demás). Si en estos momentos se detectase cualquier problema personal, sería conveniente comentarlo con el psicólogo del centro. También, el profesor puede abordarlo personalmente, sentándose con él y escuchándolo atentamente sin juzgarlo. Pedirle que describa cómo lo están molestando, dónde ocurre y quien lo hace. Entienda y valide los sentimientos de su alumno. Podría ser de ayuda relatar su experiencia con las burlas cuando era niño. Algunos consejos para el profesor, podrían ser:

- No reaccionar exageradamente. Cuando los profesores reaccionan con exageración, pueden influir en la reacción exagerada del alumno.
- Pasarle el mensaje: "¡tú puedes manejarlo!"
- Alentar al alumno a estar con otros que lo hagan sentir bien y no mal.
- Cuidado con su propio comportamiento delante del niño tratando de quitarle importancia ¿Va a tratar de ayudarlo o bien parecerá que también se está burlando de él?

- Enseñe y practique los puntos anteriores sobre cómo abordar las burlas.
- Hay que analizar si las burlas se convierten en acoso, si son repetidas o prolongadas y amenazan o resultan violentas. En tal caso hay que involucrar a jefatura de estudios y enviar a comisión de convivencia.

A partir de aquí se les explica cómo deben actuar:

- Buscando el apoyo de compañeros.
- Acudiendo a un profesor o a Jefatura de Estudios.
- Afrontando ellos mismos el problema con alguna de las estrategias anteriores. Para ello podría resultar interesante realizar dramatizaciones en el aula: dos alumnos voluntarios, uno el agresor y el otro el agredido, salen para realizar una representación utilizando una de las estrategias. Un ejemplo podría ser:
 - *¡Qué gordo estás! -manifiesta el agresor.*
 - *No me había dado cuenta. Agradezco que me lo digas.*

Otro ejemplo:

- *¿Qué mal lees!*
- *¡Gracias!*

Otro más:

- *¿Te compras la ropa en el mercadillo y por eso vas así vestido?*
- *Si, he comprado la ropa allí ¿Lo dices por algo?*

Se les pueden poner múltiples ejemplos, incluso se podría aportar un material específico desde el Departamento de Orientación si se estimase necesario profundizar en el tema.

Lo importante, aquí, es que el alumno capte la forma de responder cuando otra persona trata de molestar. Si la agresión fuese más importante, directamente se debería acudir a jefatura de estudios.

EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación, se pueden poner una serie de preguntas en la pizarra y los alumnos pueden contestar de forma oral o escrita. En este último caso se puede destinar un tiempo al debate sobre sus respuestas o a un resumen del profesor como conclusión. Tales preguntas podrían ser las que figuran en el cuestionario del anexo.

FINALIZACIÓN DEL PROGRAMA

El profesor/a tutor/a, para despedirse, utilizará el refuerzo. Agradecerá la colaboración obtenida por parte de todos manifestando que le ha sorprendido positivamente la madurez del grupo. Que en adelante, si surge algún problema, no duden en consultarlo con él.

No se han aportado en este material los pasos para la resolución de conflictos. Se aconseja que si, el profesor/a tutor/a observase algún conflicto entre uno o más alumnos, pidiera al Departamento dicho material.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

¿Qué piensas acerca de las burlas y la falta de respeto hacia los demás?

¿Has sido objeto de burlas o falta de respeto fuera del colegio? ¿Cómo te has sentido? ¿Hay algo que no hayas querido decir públicamente?

¿Te gustaría que cambiara la dinámica de la clase y que todo el mundo respetara a tus amigos y amigas?

Antes de la tutoría, ¿respetabas a tus compañeros y compañeras?

¿Crees que el ser objeto de burlas puede repercutir negativamente en la autoestima?

Después de estas tutorías, ¿crees que algo ha cambiado en ti con respecto al tema tocado?

¿Qué piensas hacer cuando veas que alguien le falta el respeto a otra persona y esta siente miedo?

¿Qué te ha parecido lo que hemos realizado estos días? Razona tu respuesta.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA: Metodología, marco teórico y actividades de la primera parte.

*Grupo Aprendizaje Emocional
Integrado por:*

Agustín Caruana Vañó (*Coordinador -CEFIRE de Elda*)

Ana Rebollo Vioria (*S. José de Cluny, Novelda*)

Beatriz Melgarejo Martínez (*IES Valle de Elda*)

Carmen Reina Lirio (*SPE A4, Elda*)

Celia García Cremades (*S^a. M^a del Carmen, Elda*)

Fernando Miralles Galipienso (*GPM Aspe*)

Francisca Rubio Oya (*Psicóloga. Práctica privada*)

Josefa Salort Sempere (*IES Monastil, Elda*)

Juan Albero Alarco (*GPM Aspe*)

M^a José Miralles Romero (*IES La Torreta, Elx*)

M^a Salud Sánchez Yáñez (*GPM Sant Joan, Alicante*)

Mercedes Torres Perseguer (*IES Enric Valor, Monovar*)

Milagros Sanjuán Galiano (*IES Paco Molla, Petrer*)

Sara Torres Martínez (*IES La Torreta, Elda*)

Virginia Sánchez Martín (*IES La Melva, Elda*)

RESUMEN

En este documento presentamos la metodología, el marco teórico y las actividades preliminares del programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia elaborado por el grupo de profesoras/es de Psicología y Pedagogía que nos reunimos regularmente en el Cefire de Elda. Nuestro objetivo principal ha sido el diseño y elaboración de este programa considerando las aportaciones de la Educación Emocional (inteligencia emocional). Las principales características del programa dirigido a alumnado de 3º y 4º de la ESO son: su enfoque preventivo, integrado en el PAT, con actividades vivenciales y metodología cooperativa potenciando el trabajo en grupos heterogéneos.

INTRODUCCIÓN

El grupo Aprendizaje Emocional lo formamos un nutrido grupo de profesores de Psicología y Pedagogía que nos reunimos periódicamente el CEFIRE de Elda para intercambiar experiencia y compartir recursos. Ante la alarma social que despertaban los constantes casos de violencia y crueldad protagonizados por adolescentes y a raíz de la lectura de las medidas contra la violencia recogidas en el *informe del Defensor del pueblo* (1999) (Anexo 1) nos planteamos actuar desde nuestra posición como profesores para influir positiva y preventivamente en el alumnado de nuestros respectivos centros. Algunos asistentes ya estaban coordinando actividades en sus centros sobre convivencia escolar, y consideramos interesante aunar esfuerzos y trabajar como colectivo de especialistas para elaborar una propuesta de intervención congruente con nuestro rol profesional en los centros. Pronto surgió la idea de constituir formalmente un grupo y así lo hicimos el 13 de diciembre de 2002. Todos los integrantes nos mostramos interesados e ilusionados con la idea y así iniciamos un camino cuyos resultados preliminares presentamos en este informe.

La Educación Emocional, nos pareció un enfoque novedoso y atractivo. De esta forma comenzamos un proceso de toma de decisiones que nos llevó a plantearnos qué metodología podía ser la más adecuada para trabajar la prevención de la violencia desde la citada perspectiva, así como para el buen funcionamiento del grupo. Barajamos varias posibilidades, no excluyentes, y nos planteamos algunos interrogantes iniciales:

- ¿Traer a nuestras reuniones problemas concretos de los centros, bien sobre individuos o sobre grupos conflictivos?
- ¿Diseñar actividades y aplicarlas en grupos, entrando, por ejemplo, en el aula, en horas de tutoría para luego informar de los resultados?
- ¿Abordar el tema con un enfoque preventivo o terapéutico?
- ¿Actuar desde el PAT o como un tema transversal?
- ¿Enfoque teórico o vivencial-experiencial?

Estos primeros pasos como grupo nos han llevado a buscar, siempre por consenso, unos acuerdos sólidos sobre los que asentar todo nuestro esfuerzo posterior. Así acordamos:

- Formar el grupo sobre prevención de la violencia considerando las aportaciones de la Educación Emocional (inteligencia emocional), siendo este nuestro objetivo general o principal.
- Lo primero era documentarnos. El coordinador, que llevaba algunos años trabajando el tema de la Educación Emocional e impartiendo cursos de esta temática en el Cefire de Elda (Caruana Vañó, 2000, Caruana Vañó, 2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, Civera y cols., 2002 y 2003, Meneu, Navarro y Caruana, 2000) aportó la documentación inicial sobre Educación Emocional (conceptos básicos y componentes de la inteligencia emocional de Goleman, 1993, 2003a, 2003b). Para que todos tuviéramos una formación homogénea inicial y un lenguaje semejante sobre el tema acordamos una bibliografía básica (Bisquerra, 2000, Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo, 2002). Tras la lectura de la documentación y de los libros pusimos en común nuestras impresiones y reflexiones

y acordamos que este sería el marco teórico inicial

- Poner un nombre al grupo. Tras barajar otros adoptamos el de **Aprendizaje Emocional**.
- Elaborar un programa para alcanzar nuestro objetivo general seleccionando actividades ya existentes o creando actividades nuevas cuyo nombre o título sería: **Programa de Educación emocional para la prevención de la violencia**. Con las siguientes características generales:
 - Su enfoque debe ser predominantemente preventivo.
 - Pretendemos incluirlo en el PAT de los diferentes centros.
 - Con actividades de un talante preferentemente vivencial.
 - Con metodología cooperativa potenciando el trabajo en grupos heterogéneos.
 - Y dirigido a alumnado de 3º y 4º de la ESO (aunque no descartamos, en una fase posterior, una vez concluido y evaluado, adaptarlo a otros niveles educativos).
- La metodología de trabajo de nuestro grupo es cooperativa y flexible. Respecto a la periodicidad de las reuniones nos pareció apropiado mantener el formato de reuniones quincenales, a la que ya estábamos habituados, pero ahora con mayor motivo y renovada ilusión pues tenemos un tema que aglutina nuestros esfuerzos y voluntades y que ha dado enorme cohesión al grupo.
- Seleccionar los objetivos específicos y los contenidos del programa.
- Reunión de actividades. Todos los miembros del grupo proponemos actividades y las sometemos al criterio del resto del grupo para decidir si se aceptan e integran en el programa. Las actividades pueden ser originales o tomadas de la bibliografía.
- El programa, una vez establecido, lo pondremos a prueba con profesorado (formando grupos de trabajo o convocando un curso del Cefire).
- La versión definitiva del programa se incluirá en la programación de tutoría los centros de nuestra zona a los que tengamos acceso.
- Evaluación de la eficacia del programa. Y difusión del programa, mediante cursos y publicaciones del Cefire de Elda.

MARCO TEÓRICO

Consideramos tres elementos o pilares fundamentales sobre los que se asienta nuestro programa:

Misión general de los sistemas educativos

Siguiendo la terminología del informe de la UNESCO (1996), también llamado informe Delors, los sistemas educativos tienen cuatro tareas fundamentales:

- Enseñar a *conocer*: comprender y descubrir contenidos científicos y culturales; en

definitiva todo lo relacionado con conceptos, contenidos, informaciones...

- Enseñar a **hacer** cosas para aportar a la sociedad en forma de trabajo. Ofrecer estrategias, habilidades, técnicas, procedimientos, métodos para que el alumnado pueda abordar las distintas situaciones y tareas que se le presentan en la vida cotidiana y profesional.
- Enseñar a **convivir** y a trabajar en proyectos comunes (trabajo en grupo, cultivar la empatía, etc.).
- Enseñar **a ser**, es decir buscar el desarrollo total y máximo posible de la persona (educación integral). Enseñar a ser persona, a adoptar actitudes, valores, explicitar los sentimientos, las emociones, las creencias. Favorecer las relaciones basadas en los principios democráticos de respeto a la diversidad, solidaridad con los otros en una sociedad cada vez más pluricultural.

Nuestro programa se dirige, básicamente, al desarrollo de estos dos últimos objetivos.

La violencia y sus causas. Intervención educativa

Tomamos como punto de partida los datos sobre violencia escolar en España y las propuestas generales de actuación del Defensor del pueblo (1999) y consideramos las aportaciones de diversos expertos sobre este particular (Grisolía y cols, 1997; Seminario de Educación para la Paz, 1999; Cascón y Martín Beristain, 2000; Garaigordobil, 2000; Echeburúa, Amor, y Fernández-Montalvo 2002; Cascón, 2004). El modelo ecológico de Bronfenbrenner nos parece un escenario adecuado para situar y comprender la complejidad de las causas de la violencia y fundamentar nuestra aportación educativa de prevención, como sostiene Díaz Aguado (2003a), que en su documento “Convivencia escolar y prevención de la violencia”, publicado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en Internet, afirma lo siguiente:

“La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico, (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), y su diferenciación en cuatro niveles:

- *el microsistema, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia;*
- *el mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia);*
- *el exosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas;*
- *y el macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.”*

La Educación Emocional

Seguimos tanto las aportaciones de Daniel Goleman (1993, 2003a, 2003b) como las de otros destacados autores citados en la bibliografía (Bisquerra, 2000; Álvarez González, 2001, Bautista y cols., 2002, Blasco Guiral y cols., 2002, Castañer, 1996, Lazarus, 2000, Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J., 2000 y 2003)

Se ha definido la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de reconocer y controlar las emociones propias y ajenas, de discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones. Goleman (1993) ha descrito cinco componentes de la misma (Tabla 1).

Tabla 1. Los 5 componentes principales de la Inteligencia Emocional

1 AUTOCONOCIMIENTO	Conocer las propias emociones
2 AUTOCONTROL	Manejar las emociones
3 AUTOMOTIVACIÓN	Motivarse a sí mismo
4 EMPATÍA	Reconocer las emociones de los demás.
5 HABILIDADES SOCIALES	Arte de establecer buenas relaciones con los demás.

Estas habilidades pueden aprenderse

Se entiende por Educación Emocional.

“un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000).

Los objetivos, contenidos y métodos de la Educación Emocional deberán ocupar un sitio cada vez más amplio y destacado en nuestro sistema educativo. La Educación Emocional puede contribuir al desarrollo integral de la persona combatiendo el ***analfabetismo emocional*** descrito por Goleman. Los objetivos, contenidos y métodos de la Educación Emocional deberán ocupar un sitio cada vez más amplio y destacado en nuestro sistema educativo. Uno de los elementos de la inteligencia emocional es el autocontrol emocional que se ha definido como ***“la habilidad para controlar o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales y la tendencia a pensar antes de actuar, así como a reservarse los juicios”***. Particularmente, el tema del control de la ira resulta de especial relevancia para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos.

Estrategias para la intervención educativa

El sistema educativo puede contribuir a perpetuar o, por el contrario, a corregir determinadas inercias hacia comportamientos violentos. Puede actuar en la dirección

equivocada cuando aplica planteamientos educativos unificadores de los individuos en vez de otros sensibles a la diversidad y a las diferencias individuales, cuando promueve la competición frente a la cooperación, cuando alienta la utilización de estilos de interacción docente-alumno caracterizados por el autoritarismo, cuando desalienta la participación de todos y reparte arbitraria y sesgadamente el protagonismo a unos pocos alumnos supuestamente “buenos” o “ideales” ignorando y excluyendo paulatina e inexorablemente a otros “no deseados” expresándoles rechazo, desatendiendo sus necesidades y precipitándoles a la exclusión escolar y social; y cuando utiliza estrategias de control inconsistentes y contradictorias (bien permisividad absoluta, bien imposición autoritaria y rígida de las normas de comportamiento).

Por el contrario, desde los contextos educativos institucionales podemos ayudar a compensar y prevenir la expresión de conductas violentas proporcionando al alumnado un entorno en el que sea posible la interacción positiva entre iguales y con adultos significativos para ellos. En líneas generales, la intervención educativa debe planificarse a medio y/o largo plazo, e instaurarse lo más precozmente que sea posible, implicando a todos los niveles de la comunidad educativa. La estrategia concreta a utilizar en cada centro guarda estrecha relación con el grado de implicación del profesorado (Tabla 2. Bizquera, 1998) y de la comunidad educativa.

Tabla 2. Estrategias de intervención en función del grado de implicación del profesorado

Grado de implicación del profesorado (de menor a mayor)	Estrategias de intervención (De menor a mayor complejidad)
<ul style="list-style-type: none"> – Se desentiende del tema. – Ocasionalmente algún profesor muestra interés. – Buena disposición para intervenir a través del PAT. – Grupo de profesores interesados en trabajar de forma coordinada sobre el tema. – Casi la totalidad del profesorado manifiesta interés. 	<ul style="list-style-type: none"> – No hay intervención – Orientación ocasional de algún profesor. – Programas en paralelo, al margen de las diversas materias (Activs. extraescolares). – Asignaturas optativas. – Asignaturas de síntesis. – Acción tutorial. – Integración curricular. – Integración curricular interdisciplinaria. – Sistemas de programas integrados.

La Educación Emocional y la prevención de la violencia pueden tratarse como temas transversales en estrecha relación con otros temas transversales clásicos:

- Educación para la salud, prevención del estrés.
- Educación moral (conflictos).

Para llevar adelante esta opción se requiere la participación de la totalidad –o casi totalidad- del profesorado en sus clases a lo largo de todo el currículum académico, así como

la elaboración y preparación de materiales desde las diversas áreas. Las actividades y los contenidos de prevención de la violencia podrían integrarse de forma transversal a lo largo de dichas áreas en todos los niveles educativos de manera coherente y coordinada entre las diferentes personas y áreas implicadas. Las programaciones didácticas se adaptarían a los contenidos y estrategias didácticas que contribuyan a los objetivos del programa incidiendo muy especialmente en el desarrollo y adaptación de objetivos actitudinales.

El profesorado desarrollaría el programa al mismo tiempo que explica su materia. Se trata de una "infusión" o "integración" en el currículum académico de contenidos educativos que van más allá de lo estrictamente instructivo (integración curricular). Los diversos temas del programa se introducirían en determinado curso, pero son retomados, ampliados y profundizados en sucesivos cursos posteriores.

La integración curricular interdisciplinaria sería un paso más en la integración curricular que requiere una gran implicación del profesorado y una coordinación ejemplar entre ellos. Los contenidos del programa se aplicarían de forma **sincronizada** por los distintos profesores que los vayan a impartir. Desde todas las materias se hace alusión a determinado tema y durante un mismo periodo de tiempo.

Aplicación del programa en el contexto de la acción tutorial (PAT)

Para Álvarez González (2001) probablemente la estrategia más apropiada para desarrollar actividades de Educación Emocional es a partir del PAT. Díaz Aguado apuesta, asimismo, por incluir en el PAT las actividades para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia y sostiene que la tutoría proporciona un contexto muy adecuado para trabajar algunas de las actividades propuestas en sus conocidos programas de prevención de la violencia (Díaz Aguado, 2003a y b).

La acción comprometida de parte del profesorado a través del PAT puede resultar beneficiosa para el alumnado, servir de experiencia ejemplarizante para sus compañeros, y sembrar la semilla para una intervención de mayor alcance en su centro de trabajo (p. ej. como tema transversal, etc).

Intervención por programas

La intervención por programas tiene la virtualidad de ser el único modelo que asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social y que se anticipa a los problemas antes de que surjan (Álvarez González, 2001). Este autor señala las siguientes ventajas de este tipo de intervención:

- Se centra en las necesidades de un colectivo.
- Se estructura por objetivos a lo largo del tiempo y permite el seguimiento y la evaluación de lo realizado.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Permite un mayor desarrollo del currículum.
- Optimiza los recursos.
- Requiere la implicación de todos los agentes educativos y de la comunidad.
- Precisa la colaboración de otros profesionales, organismos, entidades, etc.
- Fuerza a delimitar las competencias necesarias de cada uno de los intervinientes.

Entre los inconvenientes destacan:

- La falta de hábito de trabajar por programas.
- La necesidad de preparación y disponibilidad de los intervinientes.
- Lograr asesoramiento por especialistas o servicios educativos.
- Disponer de los necesarios recursos humanos y materiales.

Eficacia de los programas

Somos conscientes de que la aplicación, por perfecta y exitosa que sea, de nuestro programa educativo o de cualquier otro, nunca bastará por sí sola para resolver el problema de la violencia escolar en particular ni social en general. Siendo consecuentes con el modelo ecológico consideramos que este programa debe ser un elemento más dentro de una serie de actuaciones dirigidas desde distintos ámbitos hacia el mismo fin: prevenir la violencia y mejorar la convivencia en los centros educativos y en la sociedad en general. Por ello resulta especialmente acertado, y asumimos el planteamiento de Díaz Aguado (2003a) que en el previamente citado informe sostiene que:

“Para prevenirla, es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores.

Las investigaciones realizadas demuestran que los programas escolares de prevención de la violencia pueden resultar eficaces para modificar todas estas influencias (por ejemplo, desarrollando una actitud crítica respecto a lo que se ve en televisión o modificando creencias y estructuras sexistas existentes en el macrosistema); eficacia que aumenta incrementando la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad”.

Los programas de Educación Emocional han acreditado su eficacia para la prevención de comportamientos violentos. Así, Goleman (2003b) cita el programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) cuyo objetivo es proporcionar a los niños mediante, intervención educativa, de habilidades esenciales para la vida y que ha superado con éxito la rigurosa evaluación realizada para determinar su eficacia.

Para Goleman los programas educativos eficaces se caracterizan por:

- Centrarse en ayudar a los niños a calmarse.
- Aumentar la conciencia de los estados emocionales de los demás.
- Necesidad de hablar de los sentimientos para resolver los problemas interpersonales.
- Desarrollar la capacidad de planificar anticipadamente el modo de evitar situaciones difíciles.

- Debe tener en cuenta los efectos de nuestra conducta en los demás (empatía y relación interpersonal)

Las cuatro ideas que dichos programas eficaces deben transmitir a los niños son:

- Los sentimientos son señales (procedentes tanto del interior como del exterior) que nos proporcionan una información muy importante sobre uno mismo, o sobre los demás.
- Conviene diferenciar claramente los sentimientos de las conductas. Todos los sentimientos son naturales y no hay nada malo en ellos... el problema está en la conducta.
- Antes de pensar conviene calmarse.
- Regla de "oro": "trata a los demás como quieras que ellos te traten a ti".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

El programa necesitaba unos objetivos específicos entre todos los integrantes del grupo elaboramos un listado preliminar:

- Buscar aportaciones preventivas y/o terapéuticas de la violencia.
- Aplicaciones de la Educación Emocional en la prevención de la violencia.
- Generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos.
- Aplicar las diferentes estrategias de Educación Emocional en la lucha contra la violencia.
- Diseñar actividades prácticas de inteligencia emocional para la prevención y corrección de la violencia.
- Generar instrumentos que evalúen la efectividad y eficacia de actividades de Educación Emocional.
- Facilitar materiales estructurados para el profesorado para trabajar en la prevención de la violencia.
- Desarrollar un programa didáctico basado en principios de la inteligencia emocional desde la selección y aplicación de actividades en el aula.
- Generar habilidades para convivir sin violencia.
- Proporcionar herramientas útiles a los alumnos para que sean capaces de interpretar la realidad que les rodea desde la inteligencia emocional y la no-violencia.

Finalmente los objetivos seleccionados fueron:

- Utilizar las aportaciones de la Educación Emocional para la prevención y tratamiento educativo de la violencia.
- Diseñar y adaptar actividades prácticas de Educación Emocional para aplicarlas en el ámbito educativo.
- Evaluar la eficacia del programa.
- Facilitar este programa al profesorado para su aplicación y desarrollo en el aula.
- Generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos.
- Proporcionar herramientas útiles al alumno/a para que sea capaz de interpretar la realidad que le rodea desde la perspectiva de la Educación Emocional y la no-violencia.

CONTENIDOS Y PARTES DEL PROGRAMA

Acordamos, con el tiempo y la reflexión, que convenía dividir el programa en dos partes bien diferenciadas:

- Educación Emocional: con actividades de autoconciencia, automotivación, empatía y habilidades sociales.
- Autocontrol Emocional: Con actividades exclusivamente de este tema

ACTIVIDADES: PRESENTACIÓN, SELECCIÓN, EVALUACIÓN DE EXPERTOS Y PUESTA A PRUEBA

Establecimos un plan de trabajo cooperativo, con calendario flexible, para recoger actividades para el programa y avanzar con la mayor agilidad posible hacia las siguientes fases. Con el procedimiento siguiente:

- Todas las actividades del programa las dirigimos a 3º ó 4º de la ESO. En fases posteriores quizás podamos realizar nuevas versiones del mismo para Educación Primaria o Infantil.
- Reunión de actividades. Cada miembro de grupo aporta sus actividades originales o tomadas de la bibliografía. Acordamos presentar las actividades siguiendo el modelo ofrecido por el coordinador: véase la ficha para de presentación de actividades en el anexo 2. Todas las actividades las traemos en soporte informático (formato WORD y en letra Times New Roman 12).
- Como no estamos elaborando un simple programa de tutoría sino de prevención de la violencia interesa que las actividades vayan en esa dirección. Hemos de justificar la inclusión de las mismas en nuestro programa, por eso añadimos a la ficha una breve justificación de su contribución a los objetivos del programa. Asimismo, acordamos valorar la dificultad de aplicación de las distintas actividades por parte del tutor.
- Valoración de expertos. Los demás miembros del grupo valoran las actividades. Para ello creamos una ficha de valoración de expertos (ver Anexo 3). Posteriormente quien ha propuesto la actividad reúne los comentarios y valoraciones (Anexo 4). Siguiendo estas valoraciones nos plantearemos una reflexión en grupo sobre la actividad para decidir si debe seguir o no en el programa y/o ser modificada.
- Puesta a prueba. Nos planteamos la necesidad de probar en el aula las actividades que candidatas a integrarse en el programa ya que puede que cierta actividad aparezca interesante sobre el papel pero resulte inaplicable en el aula. Si es posible recomendamos que un miembro del grupo entre con el tutor en la clase y compruebe cómo se desarrolla la actividad, observando diversos aspectos que recogemos en una ficha de observación (ver Anexo 5). Posteriormente cada miembro del grupo reflexiona sobre la experiencia y confirma que la actividad puede seguir en el programa con o sin modificaciones o, por el contrario, aconseja eliminarla. La experiencia ha sido mayoritariamente positiva y enriquecedora. Los tutores participantes han manifestado expresamente sus ganas de realizar más actividades.

Las actividades que han superado estos controles previos quedan integradas en el

programa pero aún deberán superar un último control de calidad: probarlas con el profesorado para recoger nuevos matices y sugerencias. Con esa finalidad el Cefire ha convocado un curso para difundir las actividades de la primera parte del programa. Dos miembros del grupo actuarán como ponentes. Perfilamos, en grupo, los objetivos, contenidos y metodología del curso.

Tabla 3. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
1ª PARTE : EDUCACIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD TÍTULO	FASE	AUTO CONCIEN CIA	AUTO- MOTIVA CION	EMPATÍA	HH.SS
1. ¿A quién salvarías?	inicial	X			X
2. Collage	inicial	X			X
3. Dibujando al dictado	inicial				X
4. El ovillo	inicial		X	X	
5. La balanza	inicial	X			
6. La rueda de la verdad	inicial			X	X
7. O ... O	inicial	X	X		
8. Autorretrato	media	X		X	
9. Carta de mi amigo	media	X	X		
10. Cómo soy	media	X	X		
11. El bingo de los sentimientos	media	X			
12. Pantallas de proyección	media	X		X	
13. Paseo por el bosque	media	X	X		
14. Barómetro de valores	final	X			X
15. El queso	final	X			
16. El trueque de un secreto	final			X	X
17. Nos reconocemos	final	X			
18. Una situación conflictiva	final	X		X	
19. El regalo de la alegría	final	X			X

En la siguiente tabla presentamos la relación definitiva de actividades de la 1ª parte del programa (Tabla 3). La descripción completa de las actividades y el informe del resultado de su aplicación en el aula se puede consultar en el Anexo 6.

PROYECTOS DE FUTURO

Aunque el volumen del trabajo realizado no es despreciable, lo visto hasta ahora es sólo el comienzo. Los pasos que queremos a dar a continuación son los siguientes:

- Completar la 2ª parte del programa: reunir y seleccionar actividades de **autocontrol emocional** con el mismo procedimiento descrito.
- Decidir el número de actividades que debería tener el programa total y cada parte del mismo.
- Temporalización: número de horas y de actividades, días y horas de aplicación.
- Secuenciación de las actividades. Orden de aplicación
- Decidir el tipo de programa: de ciclo corto (quince días), un mes o un número de sesiones reducido), medio (6 meses), o largo (uno o dos años).
- Vencer obstáculos y resistencias para trabajar la Educación Emocional en las tutorías. No ignoramos las posibles resistencias del alumnado o del profesorado a trabajar con estos temas. La actitud empática del profesorado que vaya a aplicar estas actividades al aula es fundamental. A veces surgen problemas emocionales que generan situaciones embarazosas para el profesor. Algunos tutores no se ven con recursos psicológicos personales para llevar a cabo actividades de dinámica de grupo. Consideramos diversas estrategias que pueden ayudar a superar estos obstáculos:
 - Elaborar un listado de orientaciones metodológica (normas o sugerencias para la aplicación de las actividades con el grupo clase) con el fin de facilitarles la labor.
 - Formación del profesorado tutor. Que los futuros tutores o profesores interesados asistan al curso convocado para difundir y probar las actividades del programa.
 - Una ocasión para prever estas situaciones es realizar las actividades con el profesorado durante el citado curso, que ha sido convocado por el Cefire. Así podremos conocer mejor las actividades y prevenir las posibles situaciones embarazosas.
 - Dotar de habilidades al profesorado tutor para conducir grupos (técnicas de dinámica de grupo). Para aplicar dinámicas de grupo es preciso estar convencidos de su utilidad y disponer de preparación y recursos para posteriormente seleccionar el tipo de actividades que mejor encajen con la personalidad y forma de ser de cada uno.
 - Cuando sea posible, al menos en los primeros momentos de implantación del programa, el profesor de Psicología y Pedagogía puede acompañar al profesor tutor durante la aplicación de las actividades en el aula.
 - Adaptar la temática de las actividades al alumnado. Una estrategia para despertar

el interés del alumnado consistiría en aprovechar los problemas que surjan entre el alumnado para incluirlos como contenidos del programa.

- Ejecución y evaluación de la eficacia del programa:
 - Consideramos la posibilidad de preparar proyectos de formación en centros para llevar adelante el programa en algunos centros y/o solicitar programas de innovación e investigación educativa.
- Difusión del programa:
 - Cursos convocados desde el Cefire de Elda. Programar nuevas ediciones de los que ya están en marcha:
 - **Introducción a la Educación Emocional:** impartido por el coordinador con el ánimo de difundir estrategias y contenidos de Educación Emocional..
 - **Educación Emocional y prevención de la violencia. Actividades prácticas:** para la difusión del programa entre el profesorado-tutor.
 - **Elaboración de un programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia:** curso para seguir elaborando el programa y atraer a nuevos especialistas en psicología y Pedagogía a colaborar en este proyecto.
 - Publicar el programa en soporte informático (CD de recursos educativos del Cefire de Elda), o en otras revistas especializadas.
 - Presentarlo jornadas, congresos, etc.

CONCLUSIONES

Un nutrido grupo de profesores de Psicología y Pedagogía que trabajamos, mayoritariamente, en centros pertenecientes a la zona del Cefire de Elda nos reunimos periódica y regularmente con el ánimo de compartir experiencias y recursos y darnos apoyo mutuo para paliar, en lo posible, el aislamiento propio de nuestro trabajo en los centros. Ante los retos educativos planteados por los alarmantes actos de violencia y crueldad protagonizados por adolescentes hemos decidido abordar esta problemática desde los conocimientos propios de nuestra especialidad.

En este artículo presentamos la primera parte del programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia cuyo principal objetivo es aportar propuestas educativas para encarar esta problemática desde las aportaciones de la Educación Emocional, así como la metodología y el marco teórico en que nos movemos. Hemos pretendido con este artículo, por tanto, difundir nuestro trabajo y hacer partícipes del mismo al resto del profesorado, no sólo para informar de nuestros resultados y compartirlos, sino para abrir una puerta a la comunicación de forma que podamos recibir comentarios, sugerencias y contribuciones de otros educadores. Aunque aspiramos a la necesaria estabilidad para producir frutos maduros, el talante que impregna nuestro grupo es la transparencia y claridad de nuestras intenciones y método de trabajo, así como el carácter abierto e integrador hacia nuevos profesionales que

quieran incorporarse al mismo aportando sus energías y conocimientos a los objetivos comunes.

Queda mucho por hacer pero la calidad está reñida con la velocidad y nosotros queremos ofrecer, en la medida de nuestras posibilidades, un trabajo fruto de una reflexión sosegada sobre vuestra realidad social y educativa. Estamos decididos a seguir, si la fortuna nos acompaña, progresando hacia la consecución de nuestros objetivos que pueden resumirse en uno básico y fundamental: culminar nuestra modesta propuesta educativa para mejorar la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

BAUTISTA, J. M; OVEJERO FUENTE, A. M.; SAN JOSÉ GARROTE, A. I. (2002). *Programa de prevención para tutorías. Aprender a ser autónomo*. Madrid: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.

BELTRÁN, P. (1995). *Tutoría 4. Segundo ciclo de la ESO*. Barcelona: Castellnou.

BISQUERRA ALZINA R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

BLASCO GUIRAL, J. L., BUENO RIPOLL, V., NAVARRO DOMENICHELLI, R., TORREGROSA SAUQUILLO, D. (2002). *Educación Emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. Ediciones San Pío X.

CARUANA, VAÑÓ A. (2000). Medidas educativas para la prevención de la violencia. En P. Civera y cols. (coords.), *Diez años de formación del profesorado en el Centro de Profesores de Elda*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Deportes. Dirección general de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística. Servicio de Formación del profesorado; pp. 91-95. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).

CARUANA VAÑÓ A. (2001a). Educación Emocional y prevención del estrés en el profesorado. En A. Caruana Vañó (coord.), *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Curso 2000 - 2001. Elda: CEFIRE; pp. 18-31. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).

CARUANA VAÑÓ A. (2001b). Prevención del síndrome "burnout": Una experiencia con docentes. En A. Caruana Vañó (coord.), *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Curso 2000 - 2001. Elda: CEFIRE; pp. 32-47. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).

CARUANA VAÑÓ A. (2002a). Educación Emocional y prevención de la violencia. En A. Caruana Vañó (coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. Elda: CEFIRE; pp. 129 -139. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).

CARUANA VAÑÓ A. (2002b). Programa de Educación Emocional para docentes. En A. Caruana Vañó (coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. ELDA: CEFIRE; pp. 176 -193. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).

CASCÓN SORIANO, P. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Obtenido el 2 de enero de 2004 en: <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf>

CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.

CASTAÑER, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclee de Brower.

CIVERA COLOMA, P., BERBABEU SORIA, G., LILLO MORENO, R., GARCIA ABRIL, J. S., y CARUANA VAÑÓ, A. (coords.) (2002). *Recursos Educativo. CEFIRE de Elda. Curso 2001 - 2002*. CD-ROM editado por el CEFIRE de Elda. (En Internet, <http://cefirelda.infoville.net>).

CIVERA COLOMA, P., BERBABEU SORIA, G., LILLO MORENO, R., GARCIA ABRIL, J. S., y CARUANA VAÑÓ, A. (coords.) (2003). *Recursos Educativos. CEFIRE de Elda. Curso 2002 - 2003*. CD-ROM editado por el CEFIRE de Elda. (En Internet, <http://cefirelda.infoville.net>).

DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar (1999). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003a). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Obtenido el 10 de diciembre de 2003 en: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

DÍAZ AGUADO, M. J. (2003b). Programa para desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia desde la Educación Secundaria. En M. J. Díaz Aguado, *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, pp. 171 - 198.

ECHEBURÚA, E., AMOR, P. J. y FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. (2002). *Vivir sin violencia*. Madrid: Pirámide.

FABRA, M. LL. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

FRITZEN, S.J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Cantabria: Salterrae.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

- GOLEMAN, D. (1993) (3ª edición), *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2003a) (8ª edición). *La salud emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2003b). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.
- GRISOLÍA, J.S., SANMARTÍN, J., LUJÁN, J.L., y GRISOLÍA, S. (1997). *Violence: from biology to society*. Amsterdam: Elsevier.
- GRUP XIBECA. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación de valores*. Valencia: Nau Llibres.
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (coords.) (2003). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Post-obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.
- HOSTIE, R. (1990). *Técnicas de dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- LAZARUS, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclèe de Brower.
- MENEU QUINTERO, A., NAVARRO VILLANUEVA, L., y CARUANA VAÑÓ, A. (2000). Conductas perturbadoras en clase (II): Agresividad. En A Caruana Vañó, (coord.), *Intercambio de experiencias en psicopedagogía*. Elda: CEFIRE, pp. 110-117.
- PAQUETTE, D. & RYAN, J., (2003). Bronfenbrenner ecological system theory. Obtenido el 30 de diciembre de 2003 en: <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>
- PASCUAL, A. M. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002) (3ª edición). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- VOPEL, K. (2000). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Vol. 2*. Madrid: CCS.

Anexo 1. Resumen de las recomendaciones del defensor del pueblo a las administraciones públicas sobre el tema de la violencia escolar

1. Toma de conciencia general sobre la importancia del problema de la violencia.

Medida	Agentes responsables
Realización de estudios periódicamente para conocer la dimensión real del problema.	Administraciones
Comenzar en el último ciclo de educación primaria.	
Celebración de congresos, jornadas o seminarios, etc.	
Crear un Observatorio del maltrato entre iguales o una institución similar.	

2. Es un problema que desborda el ámbito educativo.

Medida	Agentes responsables
Potenciar la actuación del Consejo Escolar.	Administración Local y educativa, profesorado, padres y alumnos.
Contribuir con sus políticas sociales, de familia, juventud y cultura, a la solución del problema en ámbitos no estrictamente educativos.	Administraciones Locales.
Plan de seguridad y vigilancia del entorno de los centros educativos.	Coordinación entre fuerzas de seguridad y responsables educativos.
Elaboración de planes y programas de intervención conjuntos.	Autoridades educativas y locales.
Coordinación de las intervenciones educativas y sociales (servicios sociales).	Administraciones competentes.

3. Adecuada formación de los agentes que han de intervenir.

Medida	Agentes responsables
Incluir contenidos curriculares relativos a la prevención y detección de conflictos en los planes de estudio Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (maestros), Curso de Cualificación Pedagógica (profesorado de secundaria).	Administraciones educativas
Formación continua y permanente de todo el personal docente.	
Formación de los docentes que integran los equipos directivos y la inspección educativa.	
Proceso formativo lo más próximo y adaptado que sea posible a cada centro.	
Estudiar fórmulas para acercar el proceso formativo al profesorado del sector privado.	
Facilitar la inclusión en los procesos formativos de las familias y de los propios alumnos.	

4. Adecuada dotación de medios personales y materiales.

Medida	Agentes responsables
Deben garantizar la plena dotación de los equipos de orientación psicopedagógica.	Administraciones educativas
Valorar la incorporación de trabajadores sociales a dichos equipos.	
Garantizar la dotación de recursos humanos suficientes para la supervisión y vigilancia del centro docente.	

5. Planificación global y a largo plazo. Evaluable y flexible.

Medida	Agentes responsables
Impulsar o promover la elaboración de planes o proyectos globales de prevención de la violencia.	Autoridades educativas
Articular la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en dichos planes.	Centros docentes
Procesos o sistemas para la evaluación de dichos planes.	

Definición del marco para enfrentar la violencia escolar en los proyectos educativos y curriculares.	
Medidas para la prevención y erradicación de la violencia en el reglamento de régimen interior (RRI).	Centros docentes Participación de alumnado Persona u órgano responsable de su seguimiento

6. Colaboración con las familias

Medida	Agentes responsables
Definir las vías específicas de colaboración con las familias de los alumnos.	Centros docentes
Impulsar la utilización de metodología didáctica cooperativa en las aulas por parte del profesorado	
Establecer las directrices para que el profesorado aborde la enseñanza en valores (tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana).	
Establecer las directrices para que el profesorado aborde el trabajo dirigido a desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales imprescindibles para la creación de un adecuado clima de convivencia en el centro.	
Seguimiento personal de los alumnos en la acción tutorial.	

7. Intervención inmediata y efectiva una vez detectados episodios de violencia.

Medida	Agentes responsables
Las actuaciones deben dirigirse al conjunto de los grupos a los que pertenezcan los alumnos.	Todo el profesorado
Favorecer espacios de reflexión conjunta con participación del alumnado (en tutoría, técnicas de aula, asambleas de curso, etc.)	Profesor/a tutor/a y Profesorado en general
Promover y facilitar la participación activa del alumnado en la prevención y resolución de conflictos: "Comités de convivencia", "alumnos mediadores".	Administraciones educativas Centros docentes
Definir actuaciones específicas para determinados alumnos o grupos de riesgo.	Centros docentes

Intervenir preventivamente en función del género.	
Las actividades deben ser prioritariamente educativas.	
Programas de adquisición de habilidades sociales para agresores y víctimas	

8. Prestar especial atención a determinadas conductas, por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros y a agresiones como el acoso sexual.

Medida	Agentes responsables
Erradicación de conductas de exclusión social tanto activa (no dejar participar) como pasivas (ignorar), y maltrato verbal (insultos y hablar mal de un tercero).	Centros y personal docente
Definir estrategias educativas para erradicar el acoso sexual.	Centros docentes

9. Los sistemas de prevención deben considerar el conjunto del recinto escolar.

Medida	Agentes responsables
Evitar espacios de difícil vigilancia o supervisión.	Centros docentes
Considerar el conjunto del recinto escolar y sus distintas instalaciones como espacio educativo y planificar actuaciones específicas para cada lugar.	
Favorecer el desarrollo de actividades planificadas y supervisadas por personal preparado que favorezcan el establecimiento de relaciones sociales positivas entre el alumnado en los patios escolares.	
Asegurar la vigilancia de todos sus espacios e instalaciones.	
Garantizar la plena supervisión de las aulas por parte del personal docente	Administraciones educativas Servicios de inspección

Anexo 2. Ficha para presentar nuevas actividades al programa

Título	
Etapa / Curso	
Objetivo/s	
Modulo en que se inscribe	
Descripción	
Duración	
Estructuración grupal	I= individual; P: trabajo por parejas; PG: pequeño grupo; GG: grupo grande
Metodología	
Materiales necesarios	
Observaciones para su aplicación	
Bibliografía	
Aportada y/o adaptada por	
Justificación de su inclusión en el programa	
Fase del programa donde se propone su aplicación	Inicial, media o final.
Otras observaciones	
Nivel de dificultad de aplicación para el tutor	
Anexos	



Anexo 3. Valoración como expertos de las actividades del programa

Pasos del proceso:

1º.- Determinar si la estructura de la actividad se ajusta al modelo propuesto: **(SÍ) (NO)**

Si la respuesta es negativa deberá modificarse la presentación antes de proseguir la valoración.

2º.- Valorar si todos y cada uno de los apartados del modelo han sido adecuadamente rellenados.

(SÍ) (NO)

Si la respuesta es negativa habrá que rellenarlos.

3º.- Por último se valorará si el lenguaje utilizado es suficientemente claro, asequible y preciso para su comprensión y adecuada aplicación con el alumnado por parte del profesorado.

CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS ACTIVIDADES

Instrucciones

Para cada enunciado responde si te parece o no adecuado marcando con un círculo el número correspondiente según la siguiente escala:

1= muy apropiado; 2= bastante apropiado; 3= apropiado
4= poco apropiado; 5= totalmente inapropiado

1. El título de la actividad	1	2	3	4	5
2. El alumnado al que va dirigido	1	2	3	4	5
3. Los objetivos	1	2	3	4	5
4. El módulo propuesto para la actividad	1	2	3	4	5
5. La descripción de la actividad	1	2	3	4	5
6. La duración prevista de la actividad	1	2	3	4	5
7. La estructura grupal propuesta es:	1	2	3	4	5
8. La/s estrategia/s de aprendizaje propuesta/s es/son:	1	2	3	4	5
9. Los materiales propuestos son:	1	2	3	4	5
10. El lenguaje utilizado	1	2	3	4	5

Para los elementos marcados con 4 ó 5 deberemos proponer alternativas adecuadas.

Anexo 4. Ficha resumen de las valoraciones

TÍTULO ACTIVIDAD	
El título de la actividad	
El alumnado al que va dirigido	
Los objetivos	
El módulo propuesto para la actividad	
La descripción de la actividad	
La duración prevista de la actividad	
La estructura grupal propuesta es:	
La/s estrategia/s de aprendizaje propuesta/s es/son:	
Los materiales propuestos son:	
El lenguaje utilizado	

Otras observaciones

--

Anexo 5. Ficha de observación del desarrollo de la actividad

Etapa:	Curso:	Hora de tutoría:	Tutor/a:
Claridad en la explicación introductoria por parte del tutor, estilo del tutor			
El alumnado al que va dirigido (características iniciales)			
Respuesta del alumnado.			
Desarrollo			
Adecuación de los materiales			
Duración			
Otras observaciones			

Anexo 6.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA 1ª PARTE DEL PROGRAMA. INFORME DE SU APLICACIÓN EN EL AULA

Título	¿A QUIÉN SALVARÍAS?
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Esclarecer valores y conceptos morales. Provocar un ejercicio de consenso para mostrar su dificultad, principalmente cuando son valores y conceptos morales lo que está en juego.
Módulo	Autoconciencia. Habilidades sociales.
Descripción	<p>El animador explica al gran grupo los objetivos del ejercicio (5 minutos).</p> <p>Distribuye una copia del texto “Refugio subterráneo” a cada uno de los componentes de la clase para que individualmente escojan a las 6 personas que cobijaría en el refugio (5 minutos)</p> <p>Se forman grupos pequeños de 5 personas para que realicen su opción de grupo trabajando para llegar a una decisión por consenso. Se pedirá a cada miembro del pequeño grupo que argumente al resto sus motivos para salvar a las 6 personas que ha elegido, y que escuche al resto del grupo sus argumentos. Deberán después llegar a un consenso (15 minutos)</p> <p>Se forma de nuevo el grupo grande y un portavoz de cada subgrupo explicará al resto de la clase cómo ha sido el proceso hasta llegar al consenso (15 minutos: 3 por grupo)</p> <p>Se puede intentar llegar al consenso en el grupo clase (5 minutos) Individualmente algunos alumnos explicarán la experiencia vivida y cómo los puntos de vista de los demás han influido en su cambio de decisión (5 minutos)</p>
Duración	Una hora aproximadamente distribuida como se indica en el apartado anterior.
Estructuración grupal	Individual, gran grupo, grupos pequeños
Metodología	Trabajo individual donde se ha de tomar una decisión defendible después. Trabajo en pequeño grupo donde se han de manifestar la escucha activa, respeto al turno de palabra y consecución del consenso.

	Exposición de cada portavoz de los grupos pequeños al resto de la clase
Materiales	Una copia para cada uno del texto “ Refugio subterráneo ”.
Observaciones para su aplicación	No hay respuestas “ buenas” o “malas”. Se trata de que cada uno tome conciencia de sus propios valores y sea capaz de entender y hasta llegar a compartir otros puntos de vista.
Bibliografía	FRITZEN, S. J. (1988). <i>70 ejercicios prácticos de Dinámicas de Grupo</i> ". Bilbao: Salterrae
Aportada y/o adaptada por	Virginia Sánchez Martín, IES La Melva (Elda)
Justificación de su inclusión en el programa	Considero que puede ser una actividad interesante, previa para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover la cohesión grupal y el respeto al punto de vista diferente al propio. Este respeto mutuo puede evitar la violencia entre los compañeros.
Fase de aplicación	Inicial
Otras observaciones	Adjunto anexo: texto “ Refugio subterráneo ”
Dificultad para el tutor	Bajo
Anexos	<p>Imaginad que nuestra ciudad está amenazada por una catástrofe natural. Se aproxima un hombre y os pide una decisión inmediata. Hay un refugio subterráneo que sólo puede cobijar a seis personas. Hay doce que quieren entrar en él. Haz tu elección y quédate sólo con seis.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un violinista de 40 años drogadicto. – Un abogado de 25 años. – La mujer de ese abogado, de 24 años, que acaba de salir del manicomio. Ambos quieren estar juntos, sea dentro o fuera del refugio. – Un sacerdote de 75 años. – Una prostituta de 35 años. – Un ateo de 20 años que ha cometido varios asesinatos. – Una universitaria que tiene voto de castidad. – Un físico de 28 años que sólo acepta entrar si puede llevar con él una pistola. – Un orador fanático de 21 años. – Una chica de 12 años con retraso mental. – Un homosexual de 47 años. – Una mujer de 32 años con dificultades psíquicas que sufre ataques epilépticos.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad ¿A QUIÉN SALVARÍAS?			
Etapas: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 13:50 a 14:45	Tutor/a:
Claridad de la explicación introductoria	A la tutora le resulta interesante la actividad. Trata de hacer ver al alumnado la necesidad de trabajar los objetivos que propone: escucha activa, respeto al turno de palabra, respeto a opiniones diversas, modificación del propio punto de vista, llegar al consenso.		
El alumnado al que va dirigida	Se trata de un grupo de 3º de ESO que tras mes y medio de clase aún no tienen conciencia de grupo (pese a la realización de alguna actividad de conocimiento mutuo ya realizada) Hay 7 alumnas y 18 alumnos, de los cuales 6 son repetidores. Hace poco la tutora y la orientadora tuvieron que intervenir con tres alumnos del grupo que sistemáticamente insultaban y se burlaban de una alumna de la clase. La intervención fue exitosa, tan sólo hubo de hacer ver a estos alumnos el grado de sufrimiento que su comportamiento estaba produciendo en la alumna para que dejaran de burlarse de ella.		
Respuesta del alumnado	Pese a la apatía inicial, la tutora logró hacer que trabajaran en pequeño grupo. Cada uno justificó su elección y sólo en un grupo se logró el consenso. Hemos de tener en cuenta que son las 14.00 horas y el alumnado está en el centro desde las 8.00. Están cansados.		
Desarrollo	En general la actividad está bien estructurada, las instrucciones que se dan son claras.		
Adecuación de los materiales	Son adecuados.		
Duración	Aproximadamente una hora (1 sesión de tutoría)		
Otras observaciones	La tutora considera necesario que se trabaje este tipo de actividad ya que el alumnado está dividido en varios subgrupos cerrados y este desconocimiento mutuo les lleva a vivir situaciones de desconfianza. El hecho de tener que escucharse y tratar de entenderse unos a otros resulta positivo		

Título	COLLAGE
Etapa/ Curso	ESO, 1º, 2º, 3º y 4º
Objetivos	<p>Promover una imagen positiva de sí mismo y de los demás miembros del grupo.</p> <p>Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.</p> <p>Promover hábitos de escucha activa.</p>
Módulo	<p>Autoconciencia. Autoestima.</p> <p>Habilidades Sociales.</p>
Descripción	<p>Se divide la clase en grupos de 6/8 alumnos y se les entrega el material necesario para hacer un collage. (Puede pedirse previamente a cada grupo que traiga a clase el material que vaya a necesitar para este fin)</p> <p>Se dan las instrucciones: "Vais a hacer un collage que represente las cualidades positivas que tiene cada uno de los miembros del grupo". Para ello:</p> <p>Dedicad unos minutos a dialogar sobre qué cualidades positivas definen mejor a cada uno de vosotros y cómo las vais a representar.</p> <p>Construid un collage que exprese ese conjunto de cualidades, pero atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nadie del grupo debe quedar excluido, deben representarse cualidades de todos. - Elegid sólo cualidades positivas, nunca negativas. - Sólo se pueden expresar cualidades que realmente tengan las personas. - Elegid el mismo número de cualidades positivas para cada uno: una, dos o tres a lo sumo. <p>Una vez finalizados los <i>collages</i>, se realiza una puesta en común. Por turnos, un representante de cada grupo expone al resto de compañeros el collage que han realizado y explica qué han querido expresar en su collage y cómo lo han expresado.</p> <p>Cuando todos los grupos han terminado, el tutor puede guiar la reflexión y el diálogo en gran grupo en torno a: la dificultad de la tarea, el desarrollo del trabajo en equipo, la dificultad o facilidad de encontrar cualidades positivas de los compañeros, si han descubierto cualidades positivas de algún compañero que antes desconocían...</p> <p>Los <i>collages</i> realizados pueden quedar expuestos para ambientar el aula.</p>
Duración	Dos sesiones de 50 minutos.

Estructuración grupal	PG (Pequeño grupo) GG (Gran grupo) Participación: de 25 a 30 personas.
Metodología	Trabajo en pequeño grupo. Exposición oral. Debate.
Materiales	Una hoja mural grande para cada grupo. Los materiales necesarios para construir el collage: tijeras, rotuladores, cola, fotos, recortes de prensa... para cada grupo.
Observaciones para su aplicación	Durante la primera sesión se presenta la actividad, se realiza el debate en pequeño grupo y se comienza la elaboración de los <i>collages</i> . Durante la segunda sesión se finalizan los <i>collages</i> , se realiza la presentación de éstos al gran grupo y por último el debate sobre la actividad realizada.
Bibliografía	BRUNET, J. J. y NEGRO J. L. (1982). <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid: Ediciones San Pío X.
Aportada y/o adaptada por	Sara Torres Martínez, IES “La Torreta” (Elda)
Justificación de su inclusión en el programa	En la medida en que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismos y reconozcan las cualidades positivas de los demás estaremos creando un clima de confianza y respeto en el aula que facilitará la prevención de conflictos.
Fase de aplicación	Inicial
Dificultad para el tutor	Bajo

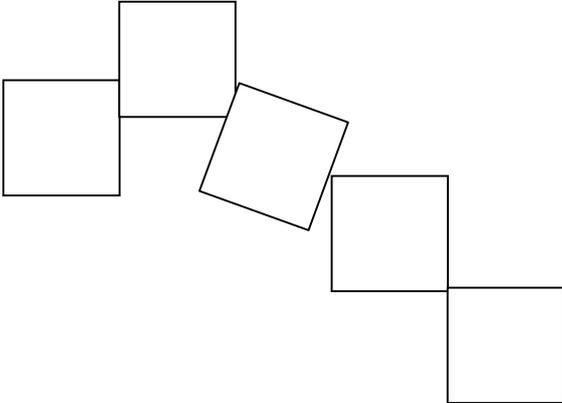
Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
COLLAGE			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 11:05 a 12:00	Tutor/a
Claridad en la explicación introductoria	El tutor explica a los alumnos en qué va a consistir la actividad y cuál es su objetivo.		
El alumnado al que va dirigida	Alumnado de 3º de ESO. No es una aula muy problemática pero sí bastante movida.		
Respuesta del alumnado	En un primer momento los alumnos no entienden el porqué de la actividad. Posteriormente se van introduciendo en ella.		
Desarrollo	<p>En un primer momento se originó bastante jaleo en el aula, no obstante, el tono de voz fue bajando conforme los alumnos fueron desarrollando la actividad.</p> <p>El grupo no está acostumbrado a trabajar en equipo por lo que durante toda la sesión se observaron actitudes individualistas tales como: alumnos que si no dibujaban lo que ellos querían no participaban o alumnos que insistían en que se reflejaran en primer lugar sus características positivas por si luego no había tiempo de dibujarlas todas...</p> <p>Insistir en la escucha activa: los alumnos quieren exponer su mural, pero no escuchan a sus compañeros cuando exponen los suyos.</p>		
Adecuación de los materiales	Los recursos de los que dispusieron los alumnos fueron insuficientes (rotuladores, colores...) Es necesario planificar esto con antelación y recordar a los alumnos que traigan el material necesario para la elaboración de los murales.		
Duración	Una sesión de 50 minutos resultará insuficiente. En la mayoría de los casos serán necesarias dos sesiones.		
Otras observaciones	Es importante destacar que en muchas ocasiones la riqueza de las actividades se encuentra en el debate que se genera en torno a éstas. Es por ello fundamental preparar este aspecto adecuadamente y fomentar la participación del alumnado en éste.		

Título	DIBUJANDO AL DICTADO
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivos	Mostrar las dificultades de la comunicación. Analizar la importancia del <i>feedback</i> en la comunicación. Mostrar la importancia de la actitud de escucha activa.
Módulo	Habilidades sociales
Descripción	<p>Fase de preparación. El tutor selecciona a dos alumnos y les prepara previamente dándoles las instrucciones necesarias. Así, se les presenta un dibujo a cada uno y se les pide que, primero uno y después el otro, traten de explicar al grupo cómo realizar ese dibujo.</p> <p>1ª Fase. Ejercicio de comunicación sin <i>feedback</i>. El primer alumno que dicta se sitúa delante de la clase, de espaldas al grupo y sentado. Su tarea consiste en explicar el dibujo que tiene de manera que el resto del grupo pueda reproducirlo con exactitud.</p> <p>La tarea del resto de alumnos consiste en reproducir en una hoja lo que el compañero va dictando. Debe hacerse con la mayor perfección posible.</p> <p>El alumno explica su dibujo despacio, con pausas suficientes para que todos sigan sin dificultad sus instrucciones. No se le puede interrumpir ni hacer preguntas, tampoco puede enseñar el dibujo ni hacer ningún gesto. Sólo debe emplear la palabra.</p> <p>El tutor anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea. Una vez terminado el dibujo, el tutor pide a la clase que de la vuelta a la hoja.</p> <p>2ª Fase. Ejercicio de comunicación con <i>feedback</i> (con preguntas)</p> <p>Se hace inmediatamente después de la primera fase. El segundo alumno explica su dibujo a sus compañeros, pero en esta ocasión se sitúa al frente de la clase, de cara a los demás y sentado. Explica su dibujo despacio y con pausas suficientes. Se le puede interrumpir y preguntar cuantas veces se quiera. Lo único que no puede hacer es enseñar el dibujo ni dibujar en la pizarra. Todas sus intervenciones deben ser orales.</p> <p>El tutor anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea.</p>

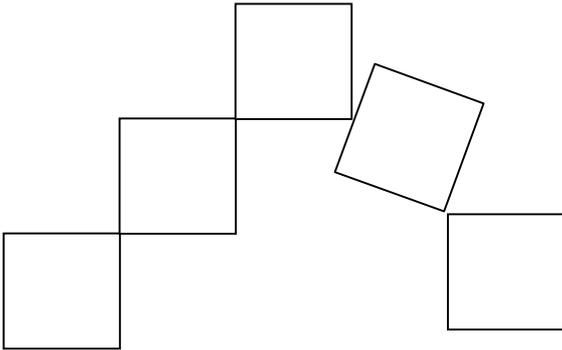
	<p>3ª Fase. Reflexión en grupo.</p> <p>Guías para la reflexión:</p> <p>A los alumnos que han dictado: ¿Cómo os habéis sentido, cómodos, inseguros...?, ¿por qué?</p> <p>Al conjunto del aula: ¿Cuándo ha sido mejor el rendimiento? ¿Cómo influye el <i>feedback</i> en la comunicación?, ¿qué pasa cuando una persona habla sin esperar a recibir información del interlocutor?, ¿qué pasa cuando una persona no escucha activamente cuando le hablan?</p> <p>Normalmente, los dibujos de la fase con <i>feedback</i> se ajustan más a la realidad que los dibujos de la primera fase, sin embargo, la comunicación con <i>feedback</i> requiere más tiempo.</p>
Duración	Una sesión de 50 minutos.
Estructuración grupal	GG (Gran grupo) Participación: de 25 a 30 personas.
Metodología	Expresión verbal (dictado) Reproducción de lo que se dicta. Debate.
Materiales	Un lápiz, una goma y dos hojas para cada alumno
Bibliografía	BRUNET, J. J. y NEGRO J. L., (1982). <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid: Ediciones San Pío X.
Aportada y/o adaptada por	Sara Torres Martínez, IES “La Torreña” (Elda)
Justificación de su inclusión en el programa	<p>Útil como actividad previa a la realización de otras actividades con contenidos más íntimos y/o personales ya que:</p> <p>Su contenido es totalmente neutral.</p> <p>Trabaja la importancia de mantener una actitud de escucha activa. Pone en evidencia cómo mejora la comunicación cuando se ofrece y recibe <i>feedback</i>.</p>
Fase de aplicación	Inicial.
Dificultad para el tutor	Bajo.

Anexo. Ejemplo de dibujos por reproducir

Dibujo 1: Ejercicio sin *feedback*.



Dibujo 2: Ejercicio con *feedback*.



Ficha de observación del desarrollo de la actividad DIBUJANDO AL DICTADO			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 13:05 a 14:00	Tutor/a
Claridad en la explicación introductoria	El tutor explica a los alumnos en qué va a consistir la actividad.		
Alumnado al que va dirigida	Alumnado de 3º de ESO.		
Respuesta del alumnado	En un primer momento los alumnos no entienden ni el porqué de la actividad ni su funcionamiento. Posteriormente se van introduciendo en ella.		
Desarrollo	<p>En la primera fase, información sin <i>feedback</i>; los alumnos se mostraron perplejos y no entendieron bien en qué consistía la actividad. En esta fase, ante la incapacidad de entender al alumno portavoz, el resto de compañeros del aula se alborotaron un poco.</p> <p>En la segunda fase, información con <i>feedback</i>, los alumnos entraron más en el funcionamiento de la actividad.</p> <p>Es importante la selección que se haga de los alumnos portavoces ya que su actuación puede facilitar o dificultar el desarrollo de la actividad. Así pues, éstos tienen que tener muy claro en qué consiste su tarea y realizarla con la máxima precisión posible.</p>		
Adecuación de los materiales	Un lápiz, una goma y una hoja son suficientes para que el alumnado pueda desarrollar la actividad.		
Duración	Una sesión de 50 minutos resulta suficiente.		
Otras observaciones	Es importante destacar que en la mayoría de ocasiones la riqueza de las actividades se encuentra en el debate que se genera en torno a éstas. Es por ello fundamental preparar este aspecto adecuadamente y fomentar la participación del alumnado en éste.		

Título	EL OVILLO
Alumnado	Dirigida al alumnado con necesidad de valorar sus cualidades personales y mejorar su autoestima.
Etapa / Curso	ESO, 1º, 2º, 3º y 4º
Objetivo/s	Fomentar la automotivación, mediante la valoración propia y la de los demás.
Módulo	Automotivación. Empatía.
Descripción	<p>Se sienta todo el grupo formando un círculo. El tutor/a comienza lanzando el ovillo a alguien sin soltar la punta. Al tiempo que le lanza el ovillo, dice algo positivo que le guste o valore de la persona a quien se lo lanza.</p> <p>Quien recibe el ovillo agarra el hilo y, diciendo también algo que valore o le guste de otro compañero, se lo lanza. Y así sucesivamente, siempre sin soltar el hilo, para que se vaya formando una telaraña.</p> <p>Para finalizar la dinámica, una vez que cada uno ha vuelto a su sitio, el tutor/a, puede lanzar estas preguntas al grupo-clase para comentar la actividad.</p> <p>¿Cómo nos hemos sentido?</p> <p>¿Cómo hemos recibido las valoraciones?</p> <p>¿Nos reconocemos en ellas?</p>
Duración	30 minutos.
Estructuración grupal	El grupo estará formado por toda la clase. También es posible dividir la clase en dos o más grupos.
Metodología	La dinámica de grupo es participativa y de colaboración. Todos los alumnos participan de la actividad
Materiales	Un ovillo de hilo grueso o lana; papel, lápiz o bolígrafos.
Observaciones para su aplicación	El tutor estará atento a las “cualidades” que se dicen del compañero. Algunas de éstas son tan generales (porque es “cojonudo”, por su forma de ser, etc.) que no especifican una cualidad o valor de la persona. También se pueden formar dos o tres grupos en vez de trabajar con toda la clase. En ese caso se nombrará un secretario que anote la dinámica de ese grupo.
Bibliografía	CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). <i>La alternativa del juego (1) Juegos y dinámicas de educación para la paz.</i>

	Madrid: Catarata. SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz</i> . Madrid: Catarata.
Aportada y/o adaptada por	Milagros Sanjuán Galiano, IES Poeta Paco Mollà (Petrer) Fernando Miralles Galipienso GPM Aspe.
Justificación de su inclusión en el programa	Actividad de automotivación que facilita el establecimiento de vínculos en el grupo.
Fase de aplicación	Es más adecuada para grupos que se conocen poco tiempo. Preferible aplicarla en la fase inicial del programa.
Dificultad para el tutor	Nivel de dificultad bajo.
Otras observaciones	Es necesario un ovillo de hilo (más resistente que la lana)

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
EL OVILLO			
Etapas: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 17:05 a 18:00	Tutor/a: Mª Carmen
Claridad en la explicación introductoria	La explicación fue clara, pues no tenía dificultad la actividad. El estilo de la tutora no influyó en la actividad.		
Alumnado al que va dirigida	Grupo bastante “movido”. Mayoría de chicos. Varios líderes entre ellos. La hora en que se aplicó es importante, Bastantes cansados		
Respuesta del alumnado	Fue mejor, en principio, que la actividad del “O... O” (la primera que se realizó con este grupo) Sin embargo también fueron muy superficiales las respuestas.		
Desarrollo	La actividad fue bien, salvo en el sentido de respuestas muy vagas (<i>porque me cae bien; porque es cojonudo, por su forma de ser</i>) Como la actividad se terminó rápido, 25 minutos, se hizo una segunda ronda, sugiriéndoles que fueran más precisos en la descripción de lo que le gustaba del compañero/a al que se enviaba el ovillo. Los comentarios posteriores incidían en que ellos mismos habían dicho cosas bastante superficiales, argumentando que podía ser debido a falta de confianza para decir lo que verdaderamente sentían.		
Adecuación de los materiales	Se aportó un ovillo de hilo grueso que vino bien pues si hubiese sido de lana seguramente se hubiera roto. Faltó hilo, pero fue debido a que se mandaba a un compañero que generalmente estaba enfrente del círculo, con lo que en los trayectos el hilo se gastaba.		
Duración	25 minutos. Se volvió a repetir, otros 25 minutos, incluidos comentarios posteriores a la actividad (fueron pocos comentarios)		
Otras observaciones	La actividad como tal está bien. Ahora bien, este grupo no había hecho actividades de este tipo y, aunque la “tomaron” mejor que la primera, no les parecía muy interesante este tipo de actividades.		

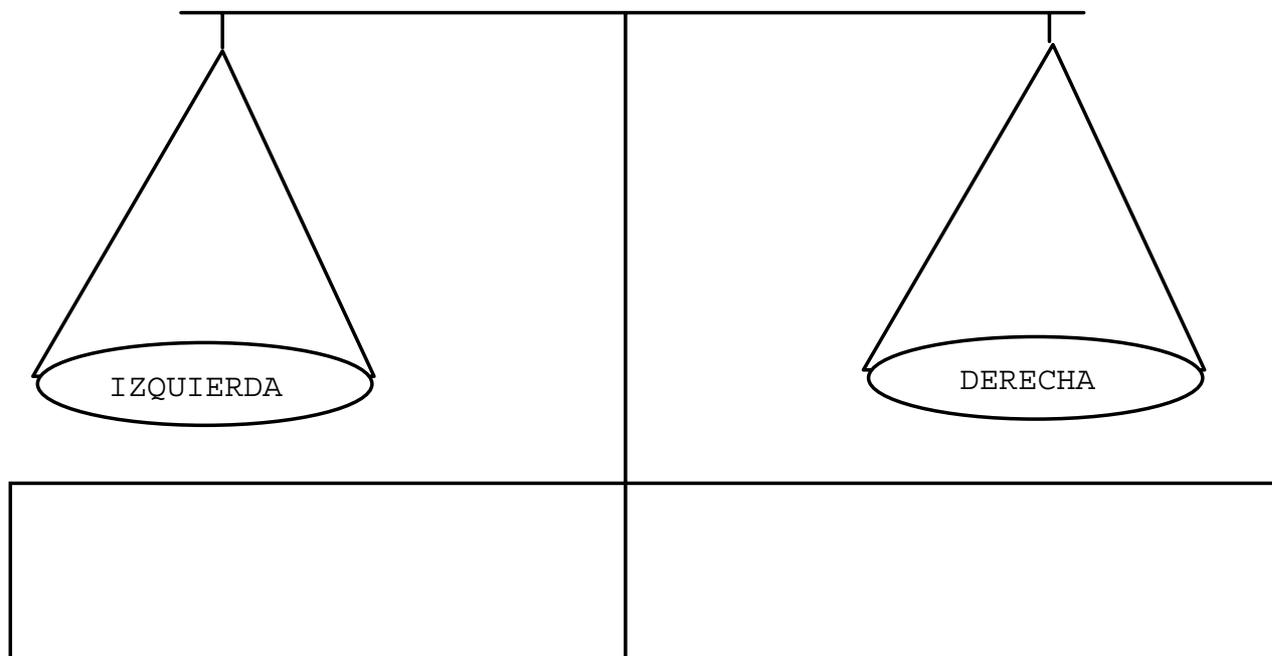
Título	LA BALANZA
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Fomentar el autoconocimiento personal. Ser capaz de reflexionar sobre sí mismo. Utilizar el autoconocimiento para mejorar las relaciones personales.
Módulo	Autoconciencia y autoestima.
Descripción	<p>1º El tutor explica a los alumnos que las personas de su entorno tienen una opinión sobre ellos, pero nadie los conoce mejor que ellos mismos. Es importante reflexionar sobre las características personales, lo que ellos creen que son realmente.</p> <p>2º Cada alumno ha de escribir 10 características que lo definan. Al lado describir alguna situación donde demuestre que la tiene siguiendo el modelo del anexo (15 minutos)</p> <p>3º A partir del dibujo de una balanza, el alumno debe reflexionar sobre sus características personales. Eligiendo las que le parezcan más negativas, aquellas que le hacen sentir mal. Ha de escribir estas características negativas en el plato izquierdo de la balanza. Ahora, debe imaginar que le pasará a la balanza, qué movimiento se producirá. Es necesario equilibrarla. Por tanto, ha de escribir en el plato de la derecha tantas características personales como hay en la izquierda. Estas características personales han de ser las que le hacen sentir bien, las positivas. ¿Qué le pasará a la balanza? Los dos platos han de volver a situarse a la misma altura (10 minutos).</p> <p>Con esto se pretende, que los alumnos tomen conciencia de que a veces sólo se fijan en los aspectos negativos, los que les hacen sentirse mal. Pero tienen otras características personales (las del plato de la derecha de la balanza) para estar satisfechos. Se han de alegrar de los aspectos positivos y mirar cómo se pueden mejorar los negativos.</p> <p>4º Ahora, de todas las características personales, han de seleccionar aquellas que crean que explican mejor como son (5 minutos).</p> <p>5º En grupos pequeños de 4 alumnos, con los compañeros que se conozcan mejor de la clase. Cada uno explica al resto las características que mejor los defina, y el resto le dará su opinión. Se nombra a un secretario que toma nota de las características más representativas de los miembros de su grupo (10 minutos).</p> <p>6º Puesta en común de toda la clase. El secretario de cada grupo expone al resto de la clase las cualidades positivas y negativas que han aparecido entre los componentes de su grupo (10 minutos).</p> <p>7º Para terminar, el tutor puede establecer un diálogo general sobre el tema, a partir de la puesta en común (10 minutos).</p>
Duración	1 hora. El tiempo previsto en cada apartado de la actividad es orientativo. El tutor lo puede variar en función de las características del grupo.

Estructuración grupal	Individual. Pequeño grupo. Grupo grande.
Estructuración grupal	Individual. Pequeño grupo. Grupo grande.
Metodología	Estrategias de auto observación en el trabajo individual. En pequeños grupos a libre elección del alumnado se ponen en juego estrategias de retroinformación. Debate y escucha activa.
Materiales	Fotocopia del anexo, papel y lápiz
Observaciones para su aplicación	Para el trabajo en pequeño grupo es necesario que los alumnos se conozcan bien.
Bibliografía	BELTRÁN, P. (1995). <i>Tutoría 4. Segundo ciclo ESO</i> . Barcelona: Castellnou.
Aportada y/o adaptada por	Francisca Rubio Oya. Beatriz Melgarejo Martínez, IES “Valle de Elda” (Elda).
Justificación de su inclusión en el programa	El conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental en la Inteligencia Emocional. Un programa de Educación Emocional debe adaptarse a las necesidades del alumnado. Por tanto, es necesario evaluar esas necesidades, conocer los puntos fuertes y débiles de cada alumno, para poder identificar aquellos en los que deben mejorar.
Fase de aplicación	En la fase inicial.
Otras observaciones	Teniendo en cuenta que la balanza debe quedar equilibrada con características positivas y negativas. Cuando el tutor detecte alumnos que sólo prestan atención a sus aspectos negativos o positivos y presentan dificultades para equilibrar la balanza debe pedir asesoramiento al orientador/a
Dificultad para el tutor	En una escala de dificultad: baja-media-alta Si la balanza queda equilibrada el nivel de dificultad es bajo. Si la balanza no queda equilibrada el nivel de dificultad es medio.

ANEXO. Escribe 10 características que te definan. Al lado describe alguna situación donde has demostrado que las tienes (15 minutos)

Yo soy	Situaciones donde lo demuestro
Ej. Soy sociable	Ej. Tengo buena relación con los compañeros de clase. Tengo un grupo de amigos
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Escribe en el plato izquierdo de la balanza las características negativas y en el plato de la derecha las positivas.



Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
LA BALANZA			
Etapa: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría:	Tutor/a:
Claridad en la explicación introductoria	En un ambiente relajado de respeto y confianza, se propone a los alumnos que traten de responder con la mayor sinceridad a la actividad presentada. El objetivo de la actividad es reflexionar sobre ellos mismos para después ayudarles en su desarrollo personal..		
El alumnado al que va dirigida	La actividad ha sido realizada por un pequeño grupo de alumnos voluntarios en horario extraescolar. Su rendimiento escolar es alto.		
Respuesta del alumnado	Los alumnos piensan que será difícil encontrar diez características que los defina antes de empezar la actividad. Pero una vez que han comenzado a escribir, les resulta bastante fácil. Destaca la <i>sinceridad</i> en las respuestas de los alumnos		
Desarrollo	A la hora de hacer una valoración de sus características personales han encontrado que el contexto y los interlocutores hacen variar su comportamiento. Por ejemplo, se autodefinen simpáticos con sus amigos y tímidos con personas desconocidas.		
Adecuación de los materiales	Los alumnos han presentado dudas a la hora de escribir características personales en el plato derecho o izquierdo de la balanza. Para ellos, determinadas características eran consideradas como “neutras”.		
Duración	Las características del alumnado y el control de variables ambientales ha reducido el tiempo previsto para su aplicación: 15 minutos de trabajo personal 30 minutos trabajo en grupo.		

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
LA BALANZA			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 10	Tutor/a: Bárbara
Claridad en la explicación introductoria	Explicación clara y ordenada. Instiga positivamente la motivación hacia la actividad.		
El alumnado al que va dirigida	Grupo heterogéneo de 3º de ESO (variables de sexo, rendimiento académico, procedencia social,... Actitud participativa de la mayoría. Les resulta difícil centrar su pensamiento sobre sí mismos.		
Respuesta del alumnado	Buscan la intimidad y el secreto de sus respuestas.		
Desarrollo	Se siguen las pautas expuestas para su aplicación. Resulta una actividad difícil de reflexionar: Más fácil hablar de los demás que de sí mismo.		
Adecuación de los materiales	Resulta una actividad muy apropiada a la necesidad de autoconocimiento. Necesita un gran esfuerzo de reflexión.		
Duración	Una hora.		
Otras observaciones	Ha resultado una actividad difícil de realizar en cuanto a la ayuda y el estímulo que es necesario ofrecer al alumnado para que se centre en sí mismo, pero muy gratificante en su desarrollo, así como en el resultado: los alumnos se sorprenden a sí mismos y la sensación es agradable		

Título	LA RUEDA DE LA VERDAD
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	<p>Expresar gráficamente la conciencia que uno tiene de cómo se conoce y le conocen los demás en este momento.</p> <p>Trazarse para un futuro inmediato objetivos para lograr conocerse mejor a sí mismo y abrirse más a los otros.</p> <p>Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.</p>
Módulo en que se inscribe	<p>Autoconciencia.</p> <p>Empatía.</p> <p>HH.SS.</p>
Descripción	<p>El tutor comenzará leyendo y explicando los objetivos de la sesión y luego las preguntas que van a trabajar por si hay alguna que los alumnos quieren quitar o añadir.</p> <p>El tutor/a comenzará repartiendo las preguntas del documento anexo y un folio blanco mientras dice a los alumnos que cojan un bolígrafo y que vayan retirando las mesas y formando un círculo grande y otro más pequeño dentro.</p> <p>Una vez colocados en círculos y mirándose unos a otros se les pide que con la pareja que tengan enfrente comiencen a preguntarse la primera de las cuestiones escritas. Una vez contestadas por ambos se rota y con el compañero que se tiene ahora delante se contesta la 2ª pregunta. Así se procede sucesivamente hasta terminar de rotar y de contestar a todas las preguntas (Si se acaban los compañeros antes que las preguntas se volverá con la 1ª) Las respuestas son anotadas en la hoja de preguntas. (Para rotar todos a la vez, el tutor/a dará una palmada y dejará unos dos minutos para contestar cada pregunta)</p> <p>La puesta en común consiste en que cada alumno/a trate de responder a las preguntas en función de las respuestas le hayan dado. Y comprobar lo diferentes que somos en cuanto a personalidad, intereses, vivencias, etc. El tutor/a preguntará aleatoriamente sobre las preguntas del cuestionario y así tratarán las respuestas que han anotado.</p>
Duración	1 sesión de tutoría (55 minutos)
Estructuración grupal	<p>Gran grupo.</p> <p>Parejas.</p> <p>Gran grupo.</p>

Metodología	Colocar la clase en los círculos con cierto orden y tranquilidad, sin armar demasiado jaleo para no molestar a las clases de al lado. Interacción entre las parejas. Puesta en común de las respuestas anotadas, en la que se fomenta la participación y el respeto hacia los demás.
Materiales	Anexo para el profesor con la lista de preguntas por realizar; folios en blanco para repartir a los alumnos/as y bolígrafos.
Observaciones para su aplicación	La actividad se realizará en el aula de clase para que aprendan a mover el material escolar sin molestar a las clases de al lado y así ver el mismo espacio en actividades lúdicas.
Bibliografía	http://www.profes.net
Aportada y/o adaptada por	Ana Rebollo Vilorio, Colegio San José de Cluny (Novelda).
Justificación de su inclusión en el programa	Para que aprendan a respetar a los demás aunque piensen de forma diferente a ellos y así evitar posibles conflictos por intolerancia.
Fase de aplicación	Inicial.
Dificultad para el tutor	Bajo.
Anexos	<p>Lista de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ponte un adjetivo que comience por la misma letra de tu nombre. – Si tuvieras que cambiarte de nombre ¿cuál escogerías? ¿Por qué? – ¿Quién es tu héroe preferido? ¿Por qué? ¿Y tu heroína? ¿Por qué? – ¿Quién es la persona que más ha influido en tu vida y por qué? – ¿Qué recuerdas de cuando tenías 4 años? – Las mejores vacaciones que has pasado han sido... – Si te concedieran la posibilidad de estar 1 hora hablando con una persona famosa a tu elección ¿a quién elegirías? – Di una cosa que te haga feliz. – ¿Cuál es tu programa favorito de televisión? ¿Y tu grupo musical o cantante favorito? – Si tuvieras que llevarte a una isla desierta sólo tres cosas ¿qué te llevarías?

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Di uno o varios <i>hobbies</i> que tienes o practicas.- Si te dieran un premio que consistiera en ir a vivir un año al lugar de la Tierra que quisieras ¿dónde irías? ¿Por qué?- Di una cosa buena que te haya sucedido hace poco.- ¿Quién es tu mejor amigo/a?- ¿Qué te gustaría ser de mayor?- Si pudieras convertirte en animal, ¿en qué animal te convertirías? ¿Por qué?- Si pudieras convertirte en cualquier otra persona del mundo, ¿en cuál te convertirías? ¿Por qué?- Si pudieras cambiar algo del mundo, ¿qué cambiarías?- ¿Cuál es la época de tu vida que recuerdas con más alegría? ¿Y la de más tristeza?- Si te encontraras un genio que te concediera 3 deseos ¿qué le pedirías? |
|--|---|

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
LA RUEDA DE LA VERDAD			
Etapa: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría: 9:25	Tutor/a
Claridad en la explicación introductoria	La tutora explica los objetivos de la actividad y explica detalladamente el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.		
El alumnado al que va dirigido	Grupo de 4º ESO donde hay 26 alumnos/as: 20 de ellos llevan el curso por año, 5 son repetidores de 3º ESO y una ha venido nueva al centro este curso. Es un grupo muy protestón.		
Respuesta del alumnado	Le ha gustado mucho la actividad. Han sido muy sinceros en las respuestas.		
Desarrollo	Al principio se colocan uno enfrente del otro y les da recelo contestar la primera pregunta, pero al toque de palmada y al ver que la tutora y yo no prestábamos atención a sus respuestas, empiezan a emocionarse con las respuestas y les cuesta cambiar al siguiente.		
Adecuación de los materiales	Muy bien		
Duración	55 minutos Pero si hubiera habido más tiempo, se hubiera podido continuar haciéndoles más preguntas		
Otras observaciones	Al terminar la rueda de preguntas se les puede preguntar como se han sentido y para que creen que sirve la actividad. Como recomendación, el tutor/a trabajará con ellos en la puesta en común las preguntas nº 1, 4, 10, 15, 18 y 20. Es muy interesante la diversidad de respuestas.		

Título	“O... O”
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Fomentar la automotivación mediante la toma de conciencia de aspectos de la propia identidad. Favorecer el conocimiento propio y de los demás. Mejorar la confianza y la comunicación del grupo.
Módulo	Autoconciencia. Automotivación.
Descripción	<p>En el aula se hace sitio; se ponen las sillas aparte y se deja el centro de la clase libre para que se reúna el alumnado.</p> <p>El tutor/a comunica al grupo que les va a hacer una serie de preguntas y en cada una de ellas tienen que elegir cual de las dos opciones se ajusta mejor a su personalidad.</p> <p>Se empieza haciendo un ensayo a modo de ejemplo: “¿Eres más cuchillo o cuchara?” [Al decir “cuchara”, el tutor/a señala la ventana y al decir “cuchillo”, la puerta]. Los que se identifiquen más con el cuchillo, se van junto a la puerta.</p> <p>Cada uno escoge a un compañero/a del otro grupo y discute durante 2 minutos el motivo de su elección así; en qué piensan que se parecen a la cuchara o al cuchillo.</p> <p>Al finalizar se vuelve al centro de la clase, y el tutor/a establece la misma dinámica tras enunciar cada una de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Eres más ciudad o campo? – ¿Eres más cabeza o mano? – ¿Eres más delfín o tiburón? – ¿Eres más cielo o tierra? – ¿Eres más sí o no? – <p>A continuación de pie los alumnos/as se sitúan en un gran círculo y se hace una puesta en común. El tutor/a puede lanzar las siguientes preguntas, para comentar la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Os ha gustado el juego de interacción? – ¿Qué habéis sentido? – ¿Os ha sorprendido alguna de tus elecciones? – ¿Hay un denominador común en nuestras elecciones? – ¿Cómo nos sentimos después de este juego?
Duración	55 minutos

Estructuración grupal	Primera parte en gran grupo. Trabajo en parejas. Trabajo en pequeño grupo. Puesta en común toda la clase.
Metodología	Dinámica de grupos. Juego de interacción. Puesta en común.
Materiales	Se puede emplear una “ficha de registro”, elaborada por el tutor/a, para entregar al alumnado de forma que recoja sus elecciones y valoraciones para posterior devolución o trabajo sobre la misma.
Observaciones para su aplicación	Es una actividad que puede servir para romper el hielo y conocerse los alumnos. El tutor debería reflexionar y/o escoger los pares de palabras que crea más conveniente según la composición del grupo al que van dirigidas. Preparar la ficha de registro previa a la actividad. Otros parejas de opuestos podrían ser: ¿Discípulo o maestro? ¿Aquí o allí? ; ¿Pasado o futuro? ¿Verbo o sustantivo? ¿Mar o bosque? ¿1 ó 9? ¿Guía o uno más del grupo? ¿Intuitivo o racional? ¿Rosa o margarita? ¿Orquesta de cámara o banda de rock? ¿Solomillo o hamburguesa? ¿Sol o luna? ¿Placa de stop o paso preferente? ¿Barca o tabla de surf? ¿Montaña o valle? ¿Ojo o nariz? ¿Linterna o vela? ¿Alegría o tristeza?
Bibliografía	VOPEL, K. (2000). <i>Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes</i> . Vol. 2. Madrid: CCS.
Aportada y/o adaptada por	Milagros Sanjuán Galiano, IES Poeta Paco Mollà (Petrer). Fernando Miralles Galipienso, GPM Aspe.
Justificación de su inclusión en el programa	Actividad adecuada para el programa de educación emocional.
Fase de aplicación	La actividad es más adecuada para desarrollarla al inicio del programa de educación emocional.
Otras observaciones	Conviene que el tutor entienda el sentido de la actividad, por si en alguna fase tiene que reconducir la dinámica de la clase.
Dificultad para el tutor	La actividad tiene un nivel de dificultad baja. Es algo más complicado sacar informaciones o consecuencias de lo que se observa en la dinámica.
Anexos	Se adjunta ficha de registro.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad “O... O”			
Etapas: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 17.05 a 18.00	Tutor/a: M ^a Carmen
Claridad de explicación introductoria	La explicación fue clara. Sin embargo faltó contextualizar la actividad; explicar más el sentido de la actividad.		
Alumnado al que va dirigida	Grupo bastante “movido”. Mayoría de chicos. Varios líderes en los chicos. La hora en que se aplicó es importante. Bastante cansados.		
Respuesta del alumnado	Al principio, cierto cachondeo, pero la respuesta del alumnado fue buena. Se notaba la “autoridad” de la tutora (sin apenas intervenir en ese sentido)		
Desarrollo	<p>Cierto desconcierto al comienzo (seguramente por no hacer este tipo de actividades) Tuve que intervenir después del ejemplo “cuchillo o cuchara” para decir que al final de la actividad comentaría algún aspecto (sobre el sentido de la elección)</p> <p>Las elecciones de “cuchillo” fueron más numerosas y las parejas no quedaron compensadas.</p> <p>El trabajo en pequeño grupo no fue tal. La dinámica se convirtió en una puesta en común en gran grupo, aunque resultó bien.</p> <p>Faltó al final más reflexión sobre el ejercicio. En general se limitó esta fase final a comentar que les había gustado.</p>		
Adecuación materiales	La elección de los pares de preguntas pareció correcta.		
Duración	52 minutos.		
Otras observaciones	Puede darse la situación de que si no se explica el sentido de la actividad los comentarios y bromas de los alumnos ante ciertos pares de palabras la boicoteen.		

Título	AUTORRETRATO
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º.
Objetivo/s	Promover el conocimiento de sí mismo. Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos. Valorar la apertura y la confianza en las relaciones. Estimular la empatía hacia los estados emocionales de los otros.
Módulo	Autoconciencia. Empatía.
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> – Se entregan al grupo; imágenes, postales, recortes de revistas en gran número y variedad. Las fotografías deben ser, sugerentes, atractivas, simbólicas, que permitan la identificación, la proyección y la expresión de pensamientos, sentimientos, valores, emociones. Las imágenes también podrán ser figurativas (rostros, situaciones, paisajes, objetos, animales...) pero tras la experimentación, en los niveles que nos ocupan, para huir de los estereotipos, es más positivo con elementos simbólicos. – Se invita a que cada miembro del grupo elija tres que expresen algún aspecto de su persona. La elección se hace en silencio. No cogerá las imágenes, hasta que no sea su turno. Entonces las mostrará a los compañeros y explicará el motivo de su elección. (Se pueden elegir las mismas fotografías, por motivos iguales o distintos) – Se sientan todos, los que quieran comentan, por turnos, en forma verbal su elección al resto del grupo. Los demás están atentos para lograr comprender bien a los que se van expresando: sólo se pueden hacer preguntas de aclaración, excluyendo cualquier clase de objeción, crítica o divergencia. – Evaluación del ejercicio. ¿Cómo nos hemos sentido al hablar al grupo de nuestro yo? ¿Cómo se han sentido los otros al escuchar a los compañeros? ¿Cómo valoramos la actividad?
Duración	Se puede realizar en una sesión, 50 minutos, en función del tamaño del grupo, 20 a 30 personas. Pero hay que dar tiempo, sin prisas sin agobios, si es necesario, y si la actividad ha gustado a los alumnos se pueden utilizar dos sesiones
Estructuración grupal	Trabajo individual en principio 10 minutos y posteriormente puesta en común en gran grupo.
Metodología	A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo, o en una mesa, en el centro del círculo, si no es posible se pegarán en la pizarra y los alumnos las observarán durante unos 5 ó 10 minutos.

Materiales	Imágenes, fotografías, recortes de revistas, simbólicas que puedan sugerir distintas emociones. Pizarra. http://cefirelda.infoville.net
Observaciones para su aplicación	Mucho cuidado para que exista verdadera libertad respecto a los que no quieran explicar ni manifestar nada, en relación con su autorretrato. Cuidado también para que todo el que lo desee pueda hacer la presentación. Esta actividad se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal. Se explica al grupo que es una actividad para conocernos más profundamente, nuestras ideas, sentimientos, valores, emociones, que es necesario un clima de respeto y escucha activa.
Bibliografía	HOSTIE, R. (1990). <i>Técnicas de dinámicas de grupo</i> . Madrid: ICCE.
Aportada y/o adaptada por	Carmen Reina Lirio. SPE nº 4. Elda
Justificación de su inclusión en el programa	Considero que puede ser una actividad interesante, previa para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover la cohesión grupal, por ende, que evite la violencia entre los compañeros. En la medida que yo conozco al otro más a fondo lo respetaré y aceptaré más que si no existe ningún vínculo, ni ha existido comunicación entre ambos.
Fase de aplicación	Si el grupo se conoce previamente, y existe una buena relación podría darse tras la primera fase inicial de conocimiento y presentación. Si el grupo no se conoce será mejor introducirla en una fase media.
Otras observaciones	Las fotos tienen que ser las mismas para todos.
Dificultad para el tutor	El nivel de dificultad de aplicación, para el tutor, será de un nivel medio. Es preciso que el tutor crea en la dinámica, estimule y promueva el respeto y la escucha activa hacia los compañeros. Sería interesante que él participara en la actividad eligiendo imágenes y expresando sus emociones y sentimientos.
Anexos	Un grupo de imágenes que favorezcan la expresión de aspectos concretos de una persona.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
AUTORRETRATO			
Etapas: ESO	Curso: 4º Diver	Hora de tutoría:	Tutor/a:
Claridad en la explicación introductoria	<p>El profesor presentó la actividad como un medio, para un mayor conocimiento grupal.</p> <p>Una forma diferente de contar como somos.</p> <p>El profesor participó como uno más en la actividad, motivó y entusiasmó al grupo.</p>		
Alumnado al que va dirigida	<p>Grupo de diversificación curricular. Grupo muy heterogéneo, formado por 12 chicos y chicas.</p> <p>Unos repetidores de 4º y otros repetidores de 3º de ESO incluidos dos inmigrantes colombianos.</p>		
Respuesta del alumnado	<p>En general la respuesta fue muy positiva, excepto algún bloqueo inicial de no saber cómo una imagen podía servirles para definirse.</p>		
Desarrollo	<p>Al ser un grupo pequeño la actividad fue muy fluida. La mayor parte de los chicos, eran más superficiales a la hora de identificar sus rasgos con imágenes. Por el contrario las chicas se decidían con más rapidez, a la hora de escoger la imagen, y explicaban aspectos más profundos y personales.</p> <p>Puntos fuertes, se destacan la facilidad y rapidez con que la imagen permite identificar rasgos o características personales.</p> <p>Punto débil: la trivialización de algunos chicos respecto a la dinámica, como si no terminaran de creer en ella, con excepciones.</p>		
Adecuación de los materiales	<p>Evitar repetición, y tópicos en las ideas de las imágenes, más simbólicas para evitar la trivialización</p>		
Duración	<p>Al ser el grupo muy reducido, y no ser muy habladores la duración fue de 30 minutos.</p>		
Otras observaciones	<p>La dinámica sirvió para conocernos desde otros puntos de vista y descubrir los gustos, aficiones, personalidad.</p> <p>Que las imágenes sean más simbólicas.</p>		

Título	CARTA DE MI AMIGO
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º. BACH, 1º
Objetivo/s	<p>Ayudar a reflexionar sobre las cualidades personales más importantes y considerarlas como importantes para poderse enfrentar con más facilidad a la vida.</p> <p>Mejorar el autoconcepto para fomentar la autoestima y la automotivación.</p>
Módulo	<p>Automotivación.</p> <p>Autoconciencia.</p>
Descripción	<p>Presentación</p> <p>Se propone a los alumnos un juego en el que van a poder emplear su fantasía y su capacidad de autoconocimiento. Se trata de que examinen sus cualidades personales y desarrollen posteriormente su autoestima. Los alumnos tienen que imaginarse que están dando un paseo por el parque, gozando de su tranquilidad, y les gusta mirar los árboles, las plantas que crecen en él... De pronto se encuentran una carta que ha perdido alguien.</p> <p>Instrucciones:</p> <p>“La carta va dirigida a una persona que no conocéis; en cambio, quien la envía es vuestro mejor amigo. El sobre no está cerrado y, movidos por la curiosidad, sacáis la carta y empezáis a leerla. La carta habla de vosotros: vuestro amigo describe cinco cualidades que ve en vosotros y que os ayudan a enfrentaros con seguridad a la vida. A lo largo de la carta se dan algunos ejemplos del modo con que habéis usado esas cualidades y de lo que habéis logrado gracias a ellas. Es una carta preciosa y quedáis encantados con ella. En ella hay palabras sinceras de aprecio y estima hacia vosotros, que os hacen muy felices.</p> <p>Tomad una hoja y escribid la carta que habéis encontrado en vuestra fantasía, según las características anteriores. Disponéis de 25 minutos.</p> <p>Después las leeréis a vuestros compañeros formando pequeños grupos de cuatro o cinco y comentaréis qué os parecen las cartas de los demás: qué es lo que os ha gustado de ellas, si hay elementos que se parecen, si tenéis cualidades completamente diferentes de los otros... Disponéis de 15 minutos para trabajo en pequeño grupo.”</p> <p>Para finalizar la dinámica, el Tutor/a puede lanzar estas preguntas al grupo-clase, para comentar la actividad:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Os ha gustado este juego de interacción? ¿Por qué? - ¿Vuestro mejor amigo/a podría haber escrito una carta así? - ¿Tenéis algún amigo que conozcáis también? - ¿Qué sentís después de haber escrito esa carta? - ¿Os ha sido fácil encontrar cinco cualidades importantes con los correspondientes ejemplos? - ¿Os ha servido para algo esta actividad?
Duración	Unos 55 minutos.
Estructuración grupal	I: individual la primera parte; PG: en pequeño grupo la segunda; GG: en grupo grande la última parte.
Metodología	Reflexión por escrito. Fantasía dirigida. Juego de interacción. Dinámica de grupos.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Observaciones para su aplicación	Una vez finalizada la actividad, si se dispone de tiempo, se puede dejar que algunos voluntarios lean su carta, o bien el tutor/a puede leer en el grupo algunas cartas sin decir el nombre del autor, y los participantes deberán adivinar quiénes las han escrito.
Bibliografía	VOPEL, K. (2000). <i>Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes</i> . Madrid: CCS.
Aportada y/o adaptada por	Milagros Sanjuán Galiano. Psicopedagoga IES “Poeta Paco Mollà” de Petrer.
Justificación de su inclusión en el programa	Puede ser una actividad interesante para favorecer la educación emocional, ya que facilita la interacción positiva entre el grupo y con el alumnado en particular, permitiéndole desarrollar la autoestima.
Fase de aplicación	Media.
Otras observaciones	Una sesión.
Dificultad para el tutor	Baja.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad CARTA DE MI AMIGO			
Etapa: ESO	Curso: 3	Hora de tutoría: 13.00 a 14.00	Tutor/a: Antonia
Claridad en la explicación introductoria	Ha habido una buena relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado, con estilo directo, flexible y bastante clarificador.		
El alumnado al que va dirigida	El alumnado de esta clase se caracteriza, en este momento de curso escolar, por presentar poca participación activa, ser un grupo bastante callado y poco comunicativo. Actitud de timidez generalizada. Es una clase de 32 alumnos/as.		
Respuesta del alumando	Al principio actitud de sorpresa y de extrañeza ante el planteamiento de la actividad. Durante el desarrollo de la misma surgen resistencias por parte de algunos alumnos/as, del tipo: “Yo no sé que escribir”, “Yo no tengo nada bueno”, “ me da vergüenza”.		
Desarrollo	La actividad se ha desarrollado, pese a ser un grupo bastante numeroso, con fluidez gracias a las intervenciones positivas de la tutora, que ha seguido en todo momento las indicaciones efectuadas por la psicopedagoga para ayudar a algunos alumnos a participar plenamente en la actividad. La ayuda ha ido dirigida a animar al alumnado a vencer las resistencias y a participar		
Adecuación de los materiales	Los materiales son los adecuados.		
Duración	Una sesión. 55 minutos son suficientes.		
Otras observaciones	Tanto la profesora como los alumnos/as, han quedado sorprendidos de ver como se han superado emociones de vergüenza y se ha fomentado la participación e interacción entre el grupo. Consideramos, tanto la tutora como la psicopedagoga, que se trata de una actividad que sería conveniente introducirla en un periodo más avanzado del curso escolar, cuando las resistencias son menores y hay mayor confianza en el grupo clase. Nos ha servido, sobre todo, para detectar alumnado con problemas de baja autoestima y hemos observado que las interacciones positivas con sus compañeros han supuesto un contexto terapéutico, que puede favorecer el logro de los objetivos buscados con la actividad. La tutora ha dicho que repetirá la actividad a final de curso.		

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
CARTA DE MI AMIGO			
Etapas: ESO	Curso: 4	Hora de tutoría: 11 a 11:55	Tutor/a: M ^a Luisa
Claridad en la explicación introductoria	Ha habido una excelente relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado. La tutora realizó una muy buena introducción mediante fantasía dirigida que logró captar la atención de todos los chicos y chicas.		
El alumnado al que va dirigida	El alumnado de esta clase se caracteriza por pertenecer al grupo de diversificación curricular de 4º. Se trata de un grupo de 15 alumnos/as bastante cohesionado pese a estar a principio de curso.		
Respuesta del alumnado	La respuesta del alumnado ha sido muy buena. Han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en el grupo de 3º de ESO.		
Desarrollo	Tan sólo surgen resistencias por parte de dos alumnos/as, del tipo: “Yo no sé que escribir”, “ me da vergüenza”.... Todo ello es debido al mayor conocimiento propiciado por buen clima clase que se ha venido desarrollando desde principio de curso		
Adecuación de los materiales	Los materiales son los adecuados.		
Duración	Una sesión: 55 minutos son suficientes.		
Otras observaciones	Los alumnos y alumnas han valorado la actividad como una experiencia muy positiva para conocerse, compartir experiencias, expresar sentimientos, reflexionar sobre su forma de ser y como ayuda para perder el miedo. Considero que esta actividad mejora el grado de confianza en el grupo y a través de las interacciones e intercambios de experiencias, produce individualmente un efecto de afirmación personal e individual que propicia el desarrollo de la automotivación		

Título	¿CÓMO SOY?
Etapas / Curso	ESO, 1º, 2º.
Objetivo/s	Fomentar la automotivación a través de la autoafirmación y la autoestima.
Módulo	Autoconciencia. Automotivación.
Descripción	<p>Todo el grupo sentado en círculo. El tutor/a invita a que cada cual, sin hablar ni mirar a nadie, escriba las características positivas que más valora de sí mismo en media cuartilla: al menos cuatro características. Se pueden expresar mediante una frase, un dibujo o una palabra. El tutor/a también participa, y estimula al grupo afirmando como todo el mundo tiene muchas más de cuatro.</p> <p>A continuación todos se pegan el papel en el pecho, y en silencio se pasean por la sala para que el resto de compañeros pueda leerlo. A una señal dada por el tutor/a, que puede ser un pitido, se forman parejas o tríos que quieran preguntar más detalles de lo que tienen escrito.</p> <p>Para finalizar la dinámica, se hace una puesta en común, comentando las siguientes preguntas que hace el tutor/a:</p> <p>¿Cómo nos hemos sentido? ¿Nos cuesta encontrar valores positivos de nosotros mismos/as? ¿Qué imagen propia tenemos? ¿Nos aceptamos y queremos?</p>
Duración de la actividad	55 minutos
Estructuración grupal	I: individual la primera parte. PG: pequeño grupo. GG la segunda.
Metodología	Trabajo individual. Juego de interacción. Puesta en común.
Materiales	Útiles para escribir, medias cuartillas e impermeable.
Observaciones para su aplicación	Si hay tiempo se puede alargar el juego de interacción, haciendo nuevas parejas o tríos que quieran preguntar más detalles de lo que tienen escrito.
Bibliografía	CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). <i>La alternativa del juego (I) Juegos y dinámicas de educación para la</i>

	<p><i>paz</i>. Madrid: Catarata.</p> <p>SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz</i>. Madrid: Catarata.</p>
Aportada y/o adaptada por	Milagros Sanjuán Galiano, IES “Poeta Paco Mollà” (Petrer). Josefina Salort Sempere, IES Monastil (Elda).
Justificación de su inclusión en el programa	Con esta actividad se pretende desinhibir el grupo y ayudar a los alumnos-as a tener en cuenta los valores positivos de sus compañeros y generar sentimientos de empatía que van a facilitar la expresión de emociones y a crear un clima de relaciones positivas.
Fase de aplicación	Media
Dificultad para el tutor	Baja

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
¿CÓMO SOY?			
Etapas: ESO	Curso: 3	Hora de tutoría: 4 ^a	Tutor/a: Marga
Claridad en la explicación introductoria	Buena, se la había preparado bien y la habíamos comentado detenidamente.		
Alumnado al que va dirigida	Alumnos de 3º de ESO: eran 21, pues hay 9 más en el PACG y no comparten hora de tutoría.		
Respuesta del alumnado	Muy buena		
Desarrollo	El comienzo: a los alumnos les costó mucho encontrarse cualidades positivas, luego vergüenza. La actitud de la profesora fue fundamental para salvar la situación, pues se hizo su papel y se lo puso la primera, con lo que rompió el hielo.		
Adecuación de los materiales	Bien, se cambiaron los imperdibles por cinta adhesiva.		
Duración	Adecuada: toda la clase.		
Otras observaciones	<p>Yo no pude estar en la actividad, pero anotaron las respuestas de la puesta en común. A pesar de la vergüenza inicial, disfrutaron con la actividad, sobre todo porque los demás les encontraron más cualidades positivas de las que ellos se habían puesto.</p> <p>Les costó mucho más encontrar cualidades positivas en sí mismos que en los demás.</p> <p>Hay bastantes alumnos/as con una autoimagen negativa y que les cuesta aceptarse y quererse.</p> <p>Aquí la tutora introdujo otra pregunta sobre como la veían a ella y le parecieron muy ajustadas las observaciones que le hicieron.</p> <p>Comenté también la actividad con algunos alumnos de la clase y les había gustado mucho, a pesar de la vergüenza inicial. A ellos mismos les había sorprendido la sinceridad de todo el grupo.</p> <p>Esta actividad se la planteé a los demás tutores de 3º pero no les pareció oportuno hacerla porque tienen muchos alumnos y pensaban que lo de pasearse por la clase podía ser poco controlable; además pensaban que con un grupo poco cohesionado puede dar lugar a descalificaciones.</p>		

Título	EL BINGO DE LOS SENTIMIENTOS
Etapa / Curso	ESO, 1º, 2º, 3º y 4º.
Objetivo/s	Representar mediante mímica sentimientos y emociones. Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones. Reconocer situaciones en las que se experimentan diferentes sentimientos. Favorecer un clima de confianza entre el alumnado.
Módulo en que se inscribe	Autoconciencia. Empatía
Descripción	<p>Primero, demos establecer un listado de sentimientos y emociones todos juntos (lluvia de ideas).</p> <p>Trabajo en pequeño grupo; en grupo pequeño prepararán los cartones para jugar al bingo, donde estarán las casillas con los nombres de los diferentes sentimientos y emociones. Harán uno para cada uno de los alumnos del aula. También elaborarán el bombo y las bolas, que serán palabras. (una sesión de tutoría)</p> <p>En la segunda tutoría jugarán al bingo de los sentimientos de la siguiente forma:</p> <p>Damos a cada niño un cartón para jugar.</p> <p>Un niño saca una palabra del bombo y tiene que representar el sentimiento o emoción que haya salido. Los demás, adivinarlo y comprobar si la tienen en su cartón para tacharla. Para cada bola saldrá un niño diferente.</p> <p>Si alguien canta línea, le pedimos que describa una situación en la que se haya sentido o emocionado con alguna de las palabras que tenga en su línea.</p> <p>Si cantan bingo tendrá que narrar una historia en la que aparezcan las 4 palabras de las esquinas del cartón. Si tiene dificultades, le ayudarán los compañeros.</p> <p>Después se discutirá si la historia que ha contado podría suceder en la realidad.</p>
Duración	Dos sesiones de tutoría (50-55 minutos); una para explicar la actividad y elaborar el material y la otra para jugar con el bingo de los sentimientos.
Estructuración grupal	Gran grupo. Pequeño grupo.

	Gran grupo.
Metodología	Dependiendo del grupo que tengamos, se distribuirán en pequeños grupos a libre elección del alumnado o los organizará el tutor/a.
Materiales	Cartulinas de colores, tijeras, rotuladores, folios blancos o de otro color y una cajita o bolsa que hará de bombo.
Observaciones para su aplicación	Para su aplicación el grupo debe conocerse bastante, para que no sientan tanta vergüenza.
Bibliografía	http://www.profes.net
Aportada y/o adaptada por	Ana Rebollo Vilorio, Colegio San José de Cluny (Novelda).
Fase de aplicación	Media.
Dificultad para el tutor	Baja.
Anexos	Una posible lista de sentimientos: amor, alegría, felicidad, desilusión, tristeza, pasión, ilusión, desconfianza, miedo, rabia, odio, angustia, esperanza, apatía, desesperación, valor, vergüenza, cariño, ira, dolor, abandono, arrepentimiento, enfado, piedad, gratitud, pena, rencor, compasión, sorpresa, asco, depresión, sumisión, agresividad, sinceridad, dulzura, ansiedad, rechazo, etc.

Ficha de observación de la actividad EL BINGO DE LOS SENTIMIENTOS			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de Tutoría: 9:25	Tutora
Claridad en la explicación introductoria	La tutora explica los objetivos de la actividad y el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.		
El alumnado al que va dirigida	<p>Grupo de 3º ESO donde hay 23 alumnos/as: sólo hay 2 chicos en el grupo y una repetidora.</p> <p>Es un grupo muy rebelde, mal hablado y se burlan mucho entre ellos/as. Cuesta mucho a los profesores trabajar con ellos/as. La media de la clase es un expediente académico de 5.5.</p>		
Respuesta del alumnado	Les ha gustado mucho la actividad y se han reído mucho.		
Desarrollo	<p>Al principio los pequeños grupos se han puesto a charlar de lo suyo, pero luego han hecho muy bien los cartones y demás.</p> <p>Les ha costado mucho escenificar las emociones y les daba un poco de vergüenza al principio.</p> <p>También les ha costado mucho mantener el silencio y no decir en alto la emoción que era.</p>		
Adecuación de los materiales	Muy buena		
Duración	<p>55 minutos</p> <p>En una sesión no da tiempo a realizarla entera, porque no les da tiempo a salir a todos a elegir la bolita del bombo.</p>		
Otras observaciones	Se aconseja realizar la actividad en dos sesiones, tal y como se explica en la ficha.		

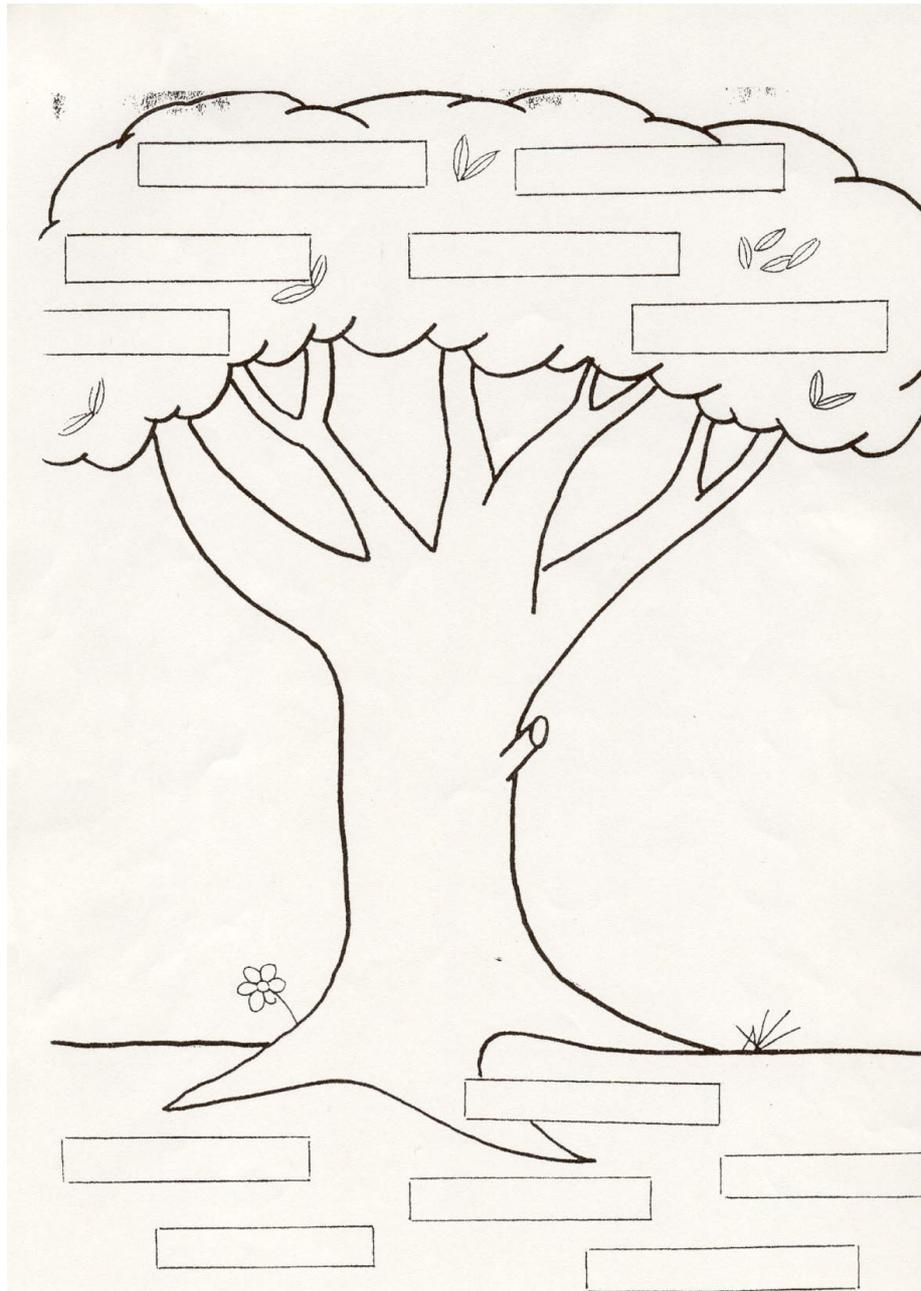
Título	PANTALLAS DE PROYECCIÓN
Etapas / Curso	ESO, 3º y 4º.
Objetivo/s	Promover el conocimiento de sí mismo y desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos. Valorar la apertura y la confianza en las relaciones; reconocer cuando uno puede arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos. Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
Módulo	Autoconciencia. Empatía.
Descripción	Se entregan al grupo. fotos, imágenes, recortes de revistas en gran número y variedad. Se invita a que cada miembro elija dos entre todas las expuestas. Por turno, los que quieran describen o explican a los demás el significado que para ellos tienen las fotos elegidas. Por qué las han elegido, qué les sugiere o evoca, qué valores o ideas se reflejan en la imagen. Evaluación de conjunto al finalizar la actividad.
Duración	Se podrá realizar en una sesión. Pero hay que dar tiempo, sin prisas sin agobios, si es necesario se pueden utilizar dos sesiones, en función del tamaño del grupo.
Estructuración grupal	Trabajo individual en principio y posteriormente puesta en común en gran grupo.
Metodología	A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo en el centro del círculo. Si no es posible se pegarán en la pizarra y los alumnos las observarán durante unos 5 ó 10 minutos.
Materiales	Imágenes, fotografías, recortes de revistas, de personas, de situaciones, hechos, paisajes. Pizarra, celofán.
Observaciones para su aplicación	Facilitar la verdadera atención al otro, por ello se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal.
Variantes	Después de una primera vuelta, la expresión se hace, a menudo, más reservada y la evaluación más profunda. Se puede proponer, entonces, una segunda vuelta; mejor si se propone un objetivo un tanto distinto del anterior. Si se comenzó por la propia presentación (A), la segunda vez se puede proponer expresar lo que uno espera (variante B), o cómo se ve el grupo (variante C) a partir de las imágenes.

	<p>La finalidad propuesta es dar lugar a que cada uno exprese sus ideas, pensamientos, valores. (B) El objetivo propuesto es presentarse personalmente expresando los deseos y expectativas que tiene hacia el grupo. (C) El fin propuesto es que cada miembro exprese cómo percibe o ve al grupo y el clima del mismo.</p>
Bibliografía	HOSTIE, R. (1990). <i>Técnicas de dinámica de grupos</i> . Madrid: ICCE.
Aportada y/o adaptada por	Carmen Reina Lirio. SPE nº 4 (Elda)
Justificación de su inclusión en el programa	<p>La actividad es un medio para que los alumnos hablen de sus ideas, valores, creencias, percepciones, elementos implicados directamente en la educación emocional.</p> <p>En la medida en que conocemos más al otro, estamos, en mayor disposición de entenderle, conocerle, y respetar sus ideas y estilo de vida. Por tanto puede ser una actividad preventiva, dado que si conocemos más con detenimiento al compañero, estamos posibilitando una mayor comunicación y por tanto una disminución en la confrontación y aparición de los conflictos.</p>
Fase de aplicación	Puede utilizarse en una fase inicial, dónde ha habido un trabajo previo, o en una fase media. Ya que deben expresar lo que esas imágenes les provocan, la valoración sobre ellas, lo que les sugiere.
Otras observaciones	<p>Si el grupo es muy numeroso, de más de 25 alumnos, se podrían hacer las tres variantes en una sesión, es decir, unos alumnos elegirían unas imágenes para expresar lo que les sugiere y otros podrían elegir otras para explicar qué expectativas tienen respecto al grupo, o cómo lo ven.</p> <p>Sería un grupo de imágenes sugerentes de: personas, paisajes, situaciones. Cada alumno elegirá, cuando le toque, dos imágenes, explicará por qué las ha elegido.</p>
Dificultad para el tutor	Dificultad media, sólo es necesario un clima de respeto de escucha y de atención al otro.
Anexos	Imágenes. En: http:// cefirelda.infoville.net

Ficha de observación del desarrollo de la actividad PANTALLAS DE PROYECCIÓN			
Etapa: ESO	Curso: 3º PACG.	Hora de tutoría:	Tutor/a:
Claridad en la explicación introductoria	Se presentó la actividad como un medio de expresar a los otros las sensaciones, ideas, valores que nos producen unas imágenes. Favorecer un mayor conocimiento grupal. El profesor animó la actividad pero no participó directamente.		
Alumnado al que va dirigida	Grupo de Adaptación Curricular en Grupo, muy heterogéneo, formado por 12 chicos y chicas. Unos repetidores de 3º y otros repetidores de 2º de ESO		
Respuesta del alumnado	En general la respuesta fue positiva. Les cuesta más elegir la imagen porque tienden a escoger las mismas imágenes que en la dinámica del Autorretrato al presentarse las mismas.		
Desarrollo	<p>Al ser un grupo pequeño la actividad fue muy interesante, se observa al igual que en la otra dinámica que, a pesar de ser otro grupo, se repite la situación los chicos eligen imágenes que representan más tópicos típicos, más superficiales, las chicas por el contrario eligen imágenes más profundas, sus explicaciones son más extensas y expresan con mayor facilidad sentimientos, emociones...</p> <p>Se les pidió a los alumnos que además de explicar a los compañeros las elecciones, escribieran en un folio para la tutora los motivos de la elección de dichas imágenes.</p>		
Adecuación de los materiales	Evitar repetición, y tópicos en las ideas de las imágenes. Seleccionar imágenes más simbólicas (colores, formas, trazos, para evitar las opciones más reduccionistas).		
Duración	La duración de la actividad fue de 50 minutos.		
Otras observaciones	<p>Se han tenido en cuenta las aportaciones del profesorado respecto a la selección de las imágenes, intentando que sean más simbólicas y sugerentes.</p> <p>El tutor podrá utilizar como referencia las imágenes que se adjuntan, pero será el mismo el que en función del grupo, o de su estilo personal podrá seleccionar las imágenes que considere más oportunas.</p>		

Título	PASEO POR EL BOSQUE
Etapa / Curso	ESO, 1º, 2º, 3º, 4º
Objetivo/s	Fomentar la automotivación mediante el descubrimiento de las cualidades propias. Favorecer el conocimiento propio y de los demás. Estimular la valoración positiva de los demás. Mejorar la confianza y comunicación del grupo.
Módulo	Autoconocimiento. Automotivación.
Descripción	<p>Cada alumno/a dibuja un árbol, el que más le guste, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribe las <i>cualidades y capacidades</i> que cree tener. En las ramas puede ir poniendo las <i>cosas positivas que hace</i> y en las hojas y frutos, los éxitos o triunfos. Se les pone música de fondo para ayudarles a concentrarse y relajarse. Una vez acaben, han de escribir el nombre y apellidos en el papel. Tiempo: 15 minutos.</p> <p>Forman grupos de cuatro y cada uno pondrá en el centro del grupo su dibujo y hablará del árbol en primera persona, como si fuese el árbol. Tendrán 20 minutos para la identificación en grupo.</p> <p>A continuación de pie los alumnos/as se sitúan en un gran círculo y sujetan el dibujo sobre el pecho de modo que los otros lo puedan ver. El tutor/a les invita a que den un paseo por “el bosque” y que cada vez que encuentren un árbol, lean en voz alta lo que hay escrito sobre el dibujo, diciendo, en vez de “Yo soy”, “Tú eres”, Ejemplo: “María eres... tienes... Es decir primero se dice el nombre del compañero/a y luego sus características. Tendrán 5 minutos para el “paseo por el bosque”.</p> <p>A continuación se hace la puesta en común, en el transcurso de la cual, cada participante puede añadir "raíces" y "frutos" que los demás le reconocen e indican. El tutor/a puede lanzar las siguientes preguntas, para comentar la actividad:</p> <p>¿Os ha gustado el juego de interacción? ¿Cómo me he sentido durante el paseo por el bosque? ¿Cómo he reaccionado cuando he oído decir a mis compañeros/as mis cualidades y características? ¿Qué árbol, además del mío, me ha gustado? ¿Qué compañero/a ha dibujado un árbol parecido al mío? ¿Cómo me siento después de este juego?</p>
Duración	1 sesión de 55 minutos

Estructuración grupal	I: La primera parte se desarrolla individualmente. PG: La segunda parte en pequeño grupo GG: La tercera en gran grupo y la última es una puesta en común.
Metodología	Trabajo individual. Dinámica de grupos. Juego de interacción. Puesta en común, en la que se fomenta la participación y la aportación de cualidades a los demás compañeros.
Materiales	Papel, rotuladores. Música de fondo mientras los alumnos/as trabajan (opcional) El género ideal sería música clásica, por ejemplo <i>Las cuatro estaciones</i> de Vivaldi. Fotocopia de modelo de árbol.
Observaciones para su aplicación	Esta actividad se puede realizar con alumnos de todas las edades, cuanto más mayores más profunda será la actividad, sacando conclusiones y creando su propio autorretrato a partir de todas las cualidades descritas.
Bibliografía	VOPEL, K. (2000). <i>Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes</i> . Vol.2. Madrid: CCS. CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). <i>La alternativa del juego (I). Juegos y dinámicas de educación para la paz</i> . Madrid: Catarata. SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz</i> . Madrid: Catarata.
Aportada y/o adaptada por	Milagros Sanjuán Galiano. Psicopedagoga del IES “Poeta Paco Mollá” de Petrer.
Justificación de su inclusión en el programa	Con esta actividad se pretende estimular el conocimiento de cualidades, capacidades y deseos de los alumnos y alumnas, mediante una dinámica que facilita la confianza para descubrir cualidades positivas y compartir sentimientos. Favorecer un clima de confianza, ayuda a prevenir y/o superar conflictos.
Fase de aplicación	Media
Dificultad para el tutor	Baja
Anexos	Folio con un modelo de árbol (fotocopia para los alumnos-as)



Ficha de observación del desarrollo de la actividad PASEO POR EL BOSQUE			
Etapas: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 13.00 a 14.00	Tutor/a: Antonia
Claridad en la explicación introductoria	Ha habido una buena relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado, con estilo directo, flexible y bastante clarificador.		
El alumnado al que va dirigida	Grupo de alumnado con inhibición, poco participativos. Actitud de timidez generalizada. Es una clase de 32 alumnos/as. Hay dos alumnos con problemas de integración		
Respuesta del alumnado	La respuesta del alumnado ha sido muy buena, han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en la sesión anterior.		
Desarrollo	Actitud de aceptación por parte del grupo ante el planteamiento de la actividad. Tan solo surgen resistencias por parte de dos alumnos/as, del tipo: “Yo no sé qué escribir”...		
Adecuación de los materiales	La música de fondo ha puesto nerviosas a dos alumnas, según han manifestado ellas mismas. Los materiales son los adecuados. Se les ha entregado un “modelo de árbol” fotocopiado.		
Duración	Una sesión: 55 minutos son suficientes		
Otras observaciones	En esta sesión los alumnos/as han sido más espontáneos y han participado en el debate. Considero que esta actividad ha ayudado al grupo a superar las inhibiciones, mejorando el grado de conocimiento y confianza. Actividad muy adecuada para 3º de ESO. Observo que la aplicación a finales de octubre, es demasiado precipitada, mejor aplicarla a principios de diciembre, cuando hay mayor confianza en el grupo		

Ficha de observación del desarrollo de la actividad PASEO POR EL BOSQUE			
Etapas: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría: 11:00 a 11:55	Tutor/a: Mª Luisa
Claridad en la explicación introductoria	Ha habido una excelente relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado. La tutora realizó una muy buena introducción, logrando captar la atención de todos los chicos y chicas.		
El alumnado al que va dirigida	El alumnado de esta clase se caracteriza por pertenecer al grupo de diversificación curricular de 4º. Se trata de un grupo de 15 alumnos/as bastante cohesionado pese a estar a principio de curso.		
Respuesta del alumnado	La respuesta del alumnado ha sido muy buena, han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en el grupo de 3º de ESO.		
Desarrollo	Tan solo surgen resistencias por parte de una alumna, del tipo: “Yo no sé qué escribir”. Todo ello es debido al mayor conocimiento propiciado por buen clima clase que se ha venido desarrollando desde principio de curso		
Adecuación de los materiales	La música de fondo ha puesto nerviosas a dos alumnas, según han manifestado ellas mismas. Se les ha entregado un “modelo de árbol” fotocopiado. En este curso de 4º considero que es mejor que sean los alumno/as los que elaboren su propio árbol.		
Duración	Una sesión: 55 minutos son suficientes.		
Otras observaciones	Los alumnos y alumnas han valorado la actividad como una experiencia muy positiva para conocerse mejor y reflexionar sobre sí mismo. En este grupo la interacción ha sido bastante positiva. La tutora ha pedido más actividades de este tipo. Una alumna ha manifestado que le ha resultado un poco infantil.		

Título	BARÓMETRO DE VALORES
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	<p>Permitir a las personas participantes, tomar conciencia más claramente, de lo que les une y de lo que les distingue, a unas de otras.</p> <p>Permitir, a favor de un reparto equilibrado, practicar un ejercicio de escucha activa.</p>
Módulo	<p>Autoconciencia</p> <p>Habilidades sociales</p>
Descripción	<p>Las consignas de partida, serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantizar al grupo la total libertad y la respetuosidad a la hora de optar por una postura ante las proposiciones formuladas. - No puede haber actitudes neutrales, cada cual debe pronunciarse. - Hay que tomar las afirmaciones tal como se comprenden, no se puede pedir ningún tipo de explicación. Si bien una vez formados los grupos y a lo largo de las argumentaciones que formulen los integrantes de las dos posturas, el tutor/a puede ayudar a que vaya tomando cuerpo la postura con matices complementarios. - La toma de postura con relación a las proposiciones corresponde a un desplazamiento en el espacio (A FAVOR: a derecha, EN CONTRA: a izquierda). - Siempre comenzarán los que se encuentran en el espacio de posiciones A FAVOR. <p>El animador/a presenta las reglas del juego y determina los lugares correspondientes a las diferentes posibilidades.</p> <p>El animador/a, observa las proporciones en la que se reparten a favor y en contra. Su objetivo es el de buscar la proposición que divida al grupo en fracciones más o menos equilibradas. Puede ocurrir que las proposiciones no consigan ese reparto o eventualmente una de las posiciones no es elegida por ningún alumno, en tal caso realizará las oportunas matizaciones a la proposición con el fin de movilizar a algunos integrantes de una posición hacia la otra que en ese momento no cuenta con alumnos/as.</p> <p>Una vez que se han comprendido bien las reglas del juego o actividad, el animador/a propone frase que incidan en el tema en los puntos discutidos durante la sesión (la guerra, política, chapapote...)</p>

	<p>A cada frase las/os participantes han de situarse en el espacio, así como dar las razones de su situación. Una vez escuchadas razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición, así como de hacer una propuesta de reformulación (una nueva frase, que sin salirse del contexto de la inicial pueda conseguir un mayor consenso).</p> <p>Cuando lo crea conveniente el animador/a, puede pedir que la gente vuelva al centro y enunciar otra frase.</p>
Duración	Una sesión de 45', abordándose las proposiciones que sean necesarias durante ese tiempo.
Estructuración grupal	Grupo-clase, Puede utilizarse la figura del secretario (un alumno/a) para registrar y tomar nota de los posicionamientos y sus cambios PRO Y CONTRA.
Metodología	Los alumnos deben pronunciarse sobre una proposición, que conlleva juicio de valor. La actitud puede ir desde estar totalmente a favor o en contra, excluyendo la neutralidad. Reformulación, escucha activa y evaluación final.
Materiales	Una gran pizarra con A FAVOR Y EN CONTRA para anotar los argumentos Listado de proposiciones (ver anexo).
Observaciones para su aplicación	Una variante de este ejercicio se puede hacer en una habitación cuadrada o rectangular. El animador/a se apoya en el centro de uno de los muros de forma que su rincón derecho representará el “todo a favor”, el izquierdo el “todo en contra” y los rincones opuestos los “más o menos a favor” a la izquierda y “más o menos en contra” a la derecha.
Bibliografía	SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz</i> . Madrid: Catarata.
Aportada y/o adaptada por	M ^a Salud Sánchez Yáñez, GPM Sant Joan (Alicante) Juan Albero Alarco, GPM de Aspe (Alicante)
Justificación de su inclusión en el programa	<p>Simplifica la toma de posturas ante las afirmaciones</p> <p>Útil para aquel alumnado que le cuesta manifestar opinión a cerca de temas concretos por el hecho de incorporarse en un grupo que ya ocupa de por sí una posición frente a un tema.</p> <p>Alienta el debate desde el criterio sencillo de A FAVOR o EN CONTRA.</p>

Fase de aplicación	La actividad puede llevarse a cabo en cualquiera de las fases del programa.
Otras observaciones	<p>Especial atención a la posición del tutor/animador ante las posibles alianzas ocultas y no intencionadas con alguna de las partes ante una afirmación. Es importante tener presente que su papel es el de activar y animar a que el máximo número de integrantes de ambas posiciones se manifieste, procurando en todo momento mantenerse neutral, o a lo sumo resumir de forma refleja los argumentos dados por ambas partes.</p> <p>Conviene que las afirmaciones se elijan y construyan teniendo presente la realidad del grupo y las circunstancias particulares que el grupo pueda vivir en torno a temas que le afecten de manera directa. Del mismo modo la formulación de la afirmación así como su contenido debe suscitar integrantes de ambas posturas.</p>
Dificultad para el tutor	<p>Relativas a la elección de las afirmaciones.</p> <p>Mantener una posición neutral en el manejo de la sesión.</p> <p>Concretar matizaciones sin alejarse sustancialmente de la afirmación inicial.</p>
Anexos	<p>Listado de afirmaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La mejora de la sociedad puede hacerse mediante la violencia. – La televisión es un excelente medio de formación de los niños y de los jóvenes. Por eso es buena la televisión. – La preocupación que la sociedad tiene por el aumento del consumo de drogas entre los jóvenes es exagerado. – Los partidos políticos son capaces de ofrecer soluciones a los problemas de los jóvenes de hoy. – Ante las dificultades que hoy existen para colocarse y mantener el puesto de trabajo, lo mejor es que cada uno luche por sus intereses sin preocuparse demasiado por los demás. – Las notas son un buen índice para calificar el esfuerzo real que ha hecho un alumno. – La intervención militar en Irak llevada a cabo principalmente por USA y Reino Unido, fue la mejor forma de solucionar la amenaza que suponía al mundo el régimen de Sadam Hussein. – La fama y la popularidad que llegan a tener algunos participantes en Operación Triunfo es poco real, pues apenas hay sacrificio y esfuerzo. – El hombre es violento y la mujer sensible. – En general a los padres y a las personas mayores les cuesta entender los intereses y la forma de ser de los jóvenes. – En algunos casos y situaciones las personas inmigrantes pueden llegar a ser un problema para nosotros.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
BARÓMETRO DE VALORES			
Etapa: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría: 11:30 a 12:15	Tutor/a: Luz
Claridad en la explicación introductoria	<p>Sencilla de explicar y de comprender. Pocas reglas y al ser dos posturas frente a la afirmación no complica la adopción de una postura por parte del alumnado.</p> <p>Exige gran participación del tutor cuando el grupo una de las posturas esta integrada por poco alumnado o bien por alumnado que habitualmente es poco participativo. Igualmente le exige participación con el fin de completar con el máximo de matices cada una de las posiciones.</p>		
El alumnado al que va dirigida	<p>La actividad en principio ha sido testada con un grupo de 4º de ESO y las afirmaciones sobre las que han tenido que posicionarse han sido lo suficientemente claras. En este sentido hay que afirmar que es prudente tener presente el nivel del alumnado y lo acostumbrado que esté a debatir asuntos de actualidad, a la hora sobre todo de pensar en las afirmaciones que se van a llevar a debate.</p> <p>Por supuesto que un grupo excesivamente pasivo y no acostumbrado a mostrar sus opiniones y defenderlas hará de la actividad un aburrido monólogo (reiteraciones del tutor/a por lograr la participación).</p>		
Respuesta del alumnado	<p>El grupo es considerado previamente como pasivo, liderado por tres chicos que son los que siempre muestran su opinión. Las chicas igualmente pasivas y no participativas. La realización de la actividad resultó exitosa a juicio de la profesora, puesto que quebró las expectativas que ésta tenía, habiendo una participación superior a la esperada y sobre todo de alumnos/as que en absoluto tienen por costumbre participar. No generó dudas la estructura de la actividad.</p>		
Desarrollo	<p>La ventaja de esta actividad es el que siempre y todos van a participar en un momento inicial ante un tema (ocupación del espacio de a favor o en contra), con lo cual todos van a opinar al menos en este nivel. Algo diferente es que posteriormente haya argumentos verbales ante la postura. Es interesante para aquellos alumnos que nunca participan, porque de esta forma se tienen que decantar. Por otro lado, el sentimiento de ocupar un lugar ante una afirmación junto con otros, puede ser un buen escudo para los que no participan y quizás de esta forma puedan animarse a un pronunciamiento al respecto.</p> <p>Me parece complejo para el tutor el mantenimiento de la posición neutral, pues en algún momento puede llegar a decantarse por alguna de las posturas (de manera imperceptible).</p>		

<p>Adecuación de los materiales</p>	<p>La actividad no necesita prácticamente ningún material más allá que los indicados en la ficha. Fácilmente se utiliza el aula como espacio para distribuir a los grupos en función de las dos opciones.</p> <p>La elección de las afirmaciones es donde a mi juicio reside una dificultad importante al tener que contener estas la posibilidad de que se formen grupos a favor y en contra. Por supuesto que esto deberá quedar a criterio del tutor que opte por aplicarla, si bien las que yo he utilizado las he elegido de manera arbitraria y algunas las he inventado.</p>
<p>Duración</p>	<p>Una sesión de tutoría habitual permite trabajar la actividad utilizando para ello el número de afirmaciones que se quiera. Por supuesto cuanto más tiempo, más afirmaciones se pueden debatir.</p> <p>Algo diferente es el tiempo que se le otorga a cada afirmación. Puede utilizarse una sesión para una afirmación o para varias condicionando el tipo de alumnado que componga el grupo y las cualidades del tutor para dinamizar y agotar las posibilidades de opinión de cada una de las opciones.</p>
<p>Otras observaciones</p>	<p>La posibilidad de permitir indecisos, me parece un elemento añadido de dificultad, al menos, cuando el grupo no está muy entrenado en este tipo de actividades. Lógicamente esa tercera posición es muy interesante pero añade dificultad.</p>

Título	EL QUESO
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Crear visiones positivas de los objetos vitales. Adquirir una predisposición abierta al cambio. Estructurar el autoconcepto personal
Módulo	Autoconciencia
Descripción	<p>La actividad se basa en el best-seller <i>¿Quién se ha llevado mi queso?</i> Los alumnos hacen una lectura comprensiva y ejercicios encaminados a hacerles pensar sobre <i>¿cuál es su queso?</i>, es decir, sus ilusiones, preocupaciones, sueños actuales o para el futuro.</p> <p>Trabajan con los cuatro personajes del cuento para que examinen el perfil personal con el que ellos suelen desenvolverse en la actualidad.</p> <p>1.- El tutor entrega la ficha. Les cuenta <i>¿Qué es el queso?</i> Y eligen la mejor forma de leer el cuento: lo lee el tutor, un alumno, entre varios o bien hacen una representación teatral.</p> <p>2.- Se dividen en grupos de 5 ó 6 personas y nombran un portavoz. Después de una pequeña reflexión personal sobre cómo han entendido y vivido el cuento, realizan un pequeño debate y contestan las preguntas siguientes: <i>¿Qué os sugiere este cuento? ¿Por qué los ratones, siendo personajes secundarios, son tan importantes? ¿Qué efecto causa el miedo en los distintos personajes? ¿Cuál es el momento que más os gusta? ¿Con qué frase os sentís más identificados? ¿Qué simboliza el queso?</i> Una sugerencia es escribir en un papel (<i>post-it</i>) una pregunta que haríais a vuestros compañeros, que las entreguen al tutor y éste decide cuáles utilizar y cuándo hacerlo: en este momento o al final de la actividad.</p> <p>3.- En la ficha aparecen los perfiles de los cuatro personajes del cuento. Los alumnos eligen el que mejor represente su estado de ánimo actual, con cuál de los cuatro personajes se sienten más identificados y qué decisiones tendrían que tomar para mejorar. Se les pide también que añadan al personaje tres características que definan el momento actual de sus vidas. Lo escriben en <i>post-it</i> y cada uno lo aporta al grupo.</p> <p>4.- En un nuevo <i>post-it</i> escriben su “frase queso”, es decir la regla de oro que guía sus decisiones y su nivel de felicidad. Lo hacen individualmente y juntando todas las del grupo se pegan en un folio. Pueden hacer una frase queso del grupo entre todos o seleccionar como frase queso del grupo la que más les guste de todas las aportadas.</p>

	<p>Las frases queso del cuento son: <i>¿Qué haría si no tuviera miedo? Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso. Cuando dejas atrás el miedo te sientes libre. Cuando ves que puedes encontrar un nuevo queso y disfrutar de él: cambias de trayectoria.</i></p> <p>5.- Puesta en común en gran grupo. Cada portavoz expone el trabajo de su grupo. Debate en gran grupo: ¿Cuál es el cambio más urgente que necesita la humanidad? ¿Por qué no se produce? ¿Cuál puede ser vuestro papel?</p> <p>6.- Autoevaluación: Cada uno la rellena. Pueden comentar en alto sus conclusiones.</p>
Duración	<p>Una sesión: 55 minutos. Posibilidad de variantes y utilizar dos sesiones. En la 1ª hacer los pasos 1, 2 y 3 y en la 2ª los pasos 4, 5 y 6.</p>
Estructuración grupal	<p>I: Individual. PG: Pequeño grupo. GG: Gran grupo.</p>
Metodología	<p>Reflexión individual. Debate en pequeño y gran grupo. Autoevaluación.</p>
Materiales	<p>Ficha “El queso”. Rotuladores. <i>Post-it</i>. Papel continuo.</p>
Observaciones para su aplicación	<p>Variante: Uno a uno leen su frase, la explican y la pegan en un panel o papel continuo. Seleccionan las 10 mejores frases de sus compañeros.</p> <p>Puede realizarse también un trabajo con los padres: se les pide a los alumnos que ofrezcan a sus padres que lean el cuento del queso o el libro, que reflexionen sobre la frase queso de su vida y por qué. Al mismo tiempo, que aprovechen para hablarles de qué significa para ellos ser autónomos</p>
Bibliografía	<p>BAUTISTA, J. M., OVEJERO FUENTE, A. M., SAN JOSÉ GARROTE, A. I. (2002). <i>Programa de prevención para tutorías. Aprender a ser autónomo</i>. Madrid: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza</p>
Aportada y/o adaptada por	<p>Celia García Cremades. C. C. Santa María del Carmen (Elda)</p>

Anexos

¿QUÉ ES EL QUESO?

El queso es una metáfora de lo que uno quiere tener en la vida, ya sea un trabajo, una relación amorosa, dinero, una gran casa, libertad, salud...

EL CUENTO DEL QUESO

Oli y Corri eran dos ratones que vivían en el Laberinto. Allí encontraban los secretos que les hacían disfrutar de una buena vida. Para buscar queso utilizaban el sencillo método del tanteo. Recorrían un pasillo, si estaba vacío, daban media vuelta y recorrían otro. Oli olfateaba el aire para adivinar en qué dirección había que ir para encontrar queso. Entonces Corri sin pensarlo dos veces avanzaba por ese pasillo.

Kif y Kof eran dos personitas que vivían en el Laberinto. Usaban un método distinto que se basaba en su capacidad de pensar y aprender de las experiencias pasadas, aunque a veces sus creencias y emociones los confundían.

Estos cuatro personajes dependían del queso para alimentarse y ser felices. Un día encontraron una habitación llena de queso y vivieron durante un tiempo muy contentos. Pero un buen día el queso desapareció...

Oli y Corri no se sorprendieron porque habían notado que las reservas habían ido disminuyendo últimamente. Se miraron, se levantaron y sin perderse en análisis decidieron cambiar. Oli alzó el hocico y Corri se adelantó en busca de queso nuevo.

Kif y Kof despotricaron y se quejaron de lo injusto que era todo lo ocurrido. Kof empezó a deprimirse. ¿Qué sucedería si al día siguiente tampoco encontraban el queso? Habían hecho muchos planes para el futuro basados en aquel queso...

- Tal vez sería mejor no analizar tanto la situación. Lo que deberíamos hacer es ponernos en marcha de inmediato y buscar queso nuevo –dijo Kof-. ¡Vámonos!

- No –replicó Kif rápidamente-. Estoy bien aquí, es un lugar cómodo y conocido. Salir ahí fuera es peligroso.

Estas palabras hicieron que Kof volviera a sentir miedo al fracaso, y sus esperanzas de encontrar queso nuevo se esfumaron. Sabía que, a veces, un poco de miedo es bueno y puede incitarte a la acción. Pero cuando el miedo te impide hacer algo no es bueno. “¿Qué haría si no tuviera miedo?” Se decía Kof sabiendo que tenía miedo a ir solo. Escribió algo en la pared, le iba a servir como recuerdo y como aguijón: “Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso”.

Empezó a correr por el pasillo, empezó a pasárselo bien y a sentirse mejor. Sabía lo que le pasaba y escribió: “Cuando dejas atrás el miedo, te sientes libre”.

Al cambiar de creencias, había cambiado de forma de actuar. Escribió: “Cuando ves que puedes encontrar nuevo queso y disfrutar de él cambias de trayectoria”.

También se dio cuenta de que había empezado a cambiar cuando había aprendido a reírse de sí mismo y de lo mal que estaba actuando. Advirtió que la manera más rápida de cambiar es reírse de la propia estupidez. Después uno ya es libre y puede avanzar.

A medida que encontraba pedacitos de queso se los llevaba a Kif, pero éste sólo pedía que le devolvieran su queso de siempre. Kof no se paralizó. Sabía que encontrar lo que necesitaba era sólo cuestión de tiempo. Decidió explorar las zonas más desconocidas del laberinto.

Se alegró de haber escrito aquellas frases pensando que algún día podían ayudar a Kif si decidía salir.

Entonces utilizó su maravilloso cerebro para hacer algo que las personitas pueden hacer mejor que los ratones. Reflexionó sobre los errores cometidos en el pasado y los utilizó para trazar un plan para su futuro. Si uno advierte cuando empiezan a producirse los cambios pequeños está más preparado para el gran cambio que antes o después seguramente se producirá.

Tuvo que admitir que el represor más grande de los cambios está dentro de uno mismo. De repente un día su viaje terminó felizmente. ¡Encontró una nueva Central Quesera con montañas de queso!

(Citas tomadas y adaptadas de: SPENCER JOHNSON, M. D. (1999): ¿Quién se ha llevado mi queso? Barcelona: Urano)

MI PERSONAJE QUESO

CORRI: ACTIVO, simple, inquieto, rápido, valiente

OLI: INTUITIVO, pionero, previsor, curioso, experimentador.

KOF: REFLEXIVO, lento, lógico, liberado, buscador.

KIF: PASIVO, atado, fracasado, complicado, estancado

AUTOEVALUACIÓN

CONCEPTOS: ¿Sabrías definir tu personalidad con tres palabras?

Poco Regular Normal Bastante Mucho

PROCEDIMIENTOS: ¿Sabes cómo defender tus decisiones con criterios personales?

Poco Regular Normal Bastante Mucho

ACTITUDES: ¿Tienes optimismo para afrontar los cambios de tu futuro cercano?

Poco Regular Normal Bastante Mucho

ACTIVIDADES: ¿Te ha gustado la actividad?

Poco Regular Normal Bastante Mucho

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
EL QUESO			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría: 10	Tutor/a: José
Claridad en la explicación introductoria	El tutor introduce la actividad y la presenta con entusiasmo y creyendo totalmente en la dinámica. Así se lo transmite a los alumnos y los motiva al inicio de la actividad. Al ser el tutor conocedor del libro, su introducción y explicación de ¿qué es el queso? es bastante clara. Los alumnos quedan expectantes. Es una actividad novedosa.		
El alumnado al que va dirigida	Se trata de un grupo muy cohesionado y bastante participativo. Son muy trabajadores y los resultados académicos muy satisfactorios. Al mismo tiempo, se trata de alumnos muy habladores, contestatarios y movidos, que expresan con claridad su protesta ante lo que no les gusta. Es muy difícil mantener el silencio con este grupo.		
Respuesta del alumnado	El tutor motiva muy bien a los alumnos, confía en el trabajo que van a realizar, y la respuesta del alumnado es muy buena. La participación tanto en pequeño como en gran grupo es mayoritaria. Se aprecia entusiasmo y se divierten con la actividad (así lo expresan en la autoevaluación). Es importante resaltar la madurez de las intervenciones y reflexiones realizadas en los distintos grupos.		
Desarrollo	El ritmo ha sido muy rápido. Se saltaba de un punto a otro con bastante velocidad, sin dar tiempo por un lado a aburrirse y por otro a profundizar un poco más. Quizá sea éste un punto fuerte, porque pasó el tiempo muy deprisa y quedaron con ganas de más, pero a la vez, si se contara con dos sesiones, se podría dedicar más tiempo al trabajo en grupo, a la puesta en común (muy interesante) y a la autoevaluación (que prácticamente no se pudo realizar).		
Adecuación de los materiales	Bastante adecuados		
Duración de la actividad	55 minutos, pero falta tiempo para completar la dinámica.		
Otras observaciones	Es fundamental para el éxito en la actividad el papel del tutor y su capacidad para motivar al grupo y hacer que les interese.		

Título	EL TRUEQUE DE UN SECRETO
Etapa / Curso	ESO, 1º, 2º, 3º, 4º,
Objetivo/s	Desarrollar la capacidad de empatía en los miembros del grupo. Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos Promover hábitos de escucha activa
Módulo	Empatía. Habilidades sociales.
Descripción	<p>El profesor distribuye una papeleta a cada alumno.</p> <p>Los alumnos escribirán en la papeleta una dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. El profesor puede poner un ejemplo para facilitar la comprensión del ejercicio.</p> <p>Se recomienda que disimulen la letra para que no se sepa quién es el autor, o bien pueden escribir con mayúsculas. Se doblan de forma idéntica las papeletas, se mezclan y se distribuyen aleatoriamente entre los alumnos. Cada alumno lee el problema que le ha tocado en voz alta, utilizando la primera persona ("yo"), viviendo el problema y haciendo como si él mismo fuera el autor. No se permite debate ni preguntas durante la explicación. Al finalizar, el alumno, si lo considera conveniente, puede aportar una solución a "su" problema. Por último, el profesor, dirigirá el debate sobre las reacciones provocadas, utilizando, entre otras, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te sentiste al describir tu problema? - ¿Cómo te sentiste al exponer el problema del otro? - ¿Cómo te sentiste cuando el otro relataba tu problema? - A tu parecer, ¿Comprendió bien el otro tu problema? - ¿Consiguió ponerse en tu situación? - ¿Crees que llegaste a comprender el problema del otro? - Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos en relación con los otros?
Duración	55 minutos. Si los alumnos se implican mucho en la actividad, ésta se puede desarrollar en dos sesiones.
Estructuración grupal	Trabajo individual. Trabajo en gran grupo. Es importante que durante la exposición al grupo los alumnos estén situados en círculo de forma que todos puedan verse de frente. Participación: de 25 a 30 personas.
Metodología	Reflexión personal. Exposición oral.

	Debate.
Materiales	Una sala con sillas. Bolígrafos y papeletas.
Bibliografía	FRITZEN, S. J, (1988). <i>70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupo</i> . Santander: Salterrae.
Observaciones para su aplicación	Es fundamental que el profesor motive a los alumnos para que escriban sus dificultades. Se tiene que garantizar la confidencialidad del secreto. El nivel de dificultad de la actividad es medio-alto por lo que ésta se debería de plantear al final del programa, cuando los alumnos ya han trabajado bastante el tema de la educación emocional.
Aportada y/o adaptada por	Sara Torres Martínez, IES La Torreña (Elda). Ana Rebollo Viloria C. San José de Cluny (Novelda)
Justificación de su inclusión en el programa	La actividad trabaja la capacidad de hablar de los sentimientos lo cual es un factor básico de la educación emocional. Sin embargo, resulta muy impactante hablar en gran grupo de los sentimientos y de las dificultades que uno encuentra en las relaciones. Esta actividad les permite por un lado hablar de sentimientos desde una perspectiva más neutra, ya que no es su propio problema el que van a relatar, y por otro lado les brinda la posibilidad de que cada alumno exprese sus necesidades de relación, bien con el grupo bien en otros aspectos que el alumno desee relatar. A su vez, la actividad requiere que el alumno se ponga en el lugar de la persona que ha escrito el problema y que el resto de compañeros escuchen activamente su exposición. En la medida en que desarrollemos la escucha activa en los alumnos y éstos sean capaces de ponerse en el lugar del otro y comprender sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer. Por último, al tener que exponer los alumnos en gran grupo, están desarrollando habilidades comunicativas. En la medida en que los alumnos adquieran más destrezas en la comunicación tenderán a recurrir con menor frecuencia a la violencia para la resolución de sus problemas.
Fase de aplicación	Cuando el grupo ya esté formado o se conozcan de otros años.
Otras observaciones	Sirve para que vean los posibles problemas que tienen en ese grupo.
Dificultad para el tutor	Baja.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad EL TRUEQUE DE UN SECRETO			
Etapas: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría: 9.25 h.	Tutora:
Claridad en la explicación introductoria	La tutora explica los objetivos de la actividad y detalladamente el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.		
El alumnado al que va dirigida	Grupo de 4º ESO donde hay 26 alumnos/as: 20 de ellos llevan el curso por año, 5 son repetidores de 3º ESO y una ha venido nueva al centro este curso. Es un grupo muy protestón.		
Respuesta del alumnado	Al principio se reían tímidamente al leer y oír el problema, pero luego se han dado cuenta de la realidad de su grupo. Le ha gustado mucho la actividad. La mayoría ha interpretado muy bien su problema y lo ha defendido con sensatez.		
Desarrollo	<p>Se les explica el juego de hoy y una dice que ella no tiene ningún problema con nadie de la clase y le hacemos ver que es en qué situaciones se puede sentir incómoda y que no sea falsa porque se le ve cuando no le parece algo bien. Todos reflexionan y preguntan si pueden poner más de un problema y les decimos que NO (menos mal que no había nada)</p> <p>Se recogen los papeles y salen de cuatro en cuatro delante de todos, sentados en sillas y eligiendo una papeleta. Las leen los cuatro y lo interpretan, y al acabar dejamos que pregunten y se establece debate en cada ronda.</p> <p>La actividad ha salido muy bien y la tutora se ha implicado mucho en ella.</p>		
Adecuación de los materiales	Muy buena		
Duración	55 minutos Pero si hubiera habido más tiempo, se hubiera podido continuar con el debate.		
Otras observaciones	Al terminar la sesión, les preguntamos si piensan que con esta actividad pueden llegar a comprender mejor a la clase. También se les dice, si van a tomar medidas para intentar solucionar algunos de los problemas que han salido que tienen los compañeros.		

Título	NOS RECONOCEMOS
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Desarrollar el autoconocimiento de sí mismo desde la toma de conciencia de sus propias emociones.
Módulo	Autoconciencia
Descripción	<p>Las consignas de partida, serán las siguientes:</p> <p>A través del torbellino de ideas se van recogiendo las aportaciones del alumnado sobre las siguientes cuestiones. Se lanza al grupo las siguientes cuestiones: ¿Qué son para vosotros las emociones? ¿Qué es una emoción? Lo expresado por el grupo se anota en la pizarra, procurando finalmente llegar a una definición y sentido compartido por todos sobre lo que entendemos por emoción.</p> <p>Se les entrega a continuación un documento donde aparece un número de emociones. Se leen y se comprueba que todos conocen y comprenden el significado de las palabras propuestas.</p> <p>De forma colectiva se seleccionan 10 emociones a partir del criterio de facilidad para reconocerlas y vivirlas.</p> <p>Se cuelgan 12 fotografías de rostros o bien de situaciones (conviene numerarlas para su posterior comentario) Le pedimos al alumnado que vayan observándolas e identifiquen las distintas emociones escritas en la hoja con las fotografías expuestas.</p> <p>Realizar una puesta en común de la tarea de reconocimiento y asociación de las emociones con las expresiones.</p> <p>Seleccionar de la lista de palabras propuestas referidas a emociones, tres de ellas: MIEDO, FELICIDAD Y ANGUSTIA. Les pediremos que describan 3 situaciones en las que hayan sentido estas emociones y puedan expresar sus vivencias y la reacción que tuvieron ante cada situación.</p> <p>Se forman pequeños grupo (3 ó 4 integrantes) para que compartan las situaciones sobre las que han reflexionado y descrito individualmente.</p> <p>Puesta en común de todos los grupos.</p>
Duración	Una sesión de 50'.
Estructuración grupal	Grupo-clase. Pequeño Grupo.

Metodología	Torbellino de ideas con el fin de generar contenido sobre el concepto de emoción. Trabajo en pequeño grupo con objetivo definido de compartir emociones personales.
Materiales necesarios	Pizarra. Hoja con las emociones. Fotografías.
Observaciones para su aplicación	Una variante de este ejercicio puede ser la de aportar un número suficiente de fotografías de tal manera que el alumnado pueda elegir dos de ellas para asignarle emociones. De esta manera la dinámica a la hora de comentar la elección y la atribución de emoción se modifica notablemente respecto al planteamiento inicial de la actividad.
Aportada y/o adaptada por	M ^a Salud Sánchez Yánez GPM Sant Joan (Alicante) Juan Albero Alarco GPM de Aspe (Alicante)
Justificación de su inclusión en el programa	Facilita la identificación y reconocimiento de emociones. Apela a la búsqueda de experiencias y situaciones vividas personalmente por el alumnado referidas a emociones. Clarifica emociones.
Fase de aplicación	La actividad puede llevarse a cabo en cualquiera de las fases del programa.
Otras observaciones	Pienso que es clave la elección de las fotografías, procurando que estas no sean neutras. Conviene utilizar fotografías de situaciones referidas a emociones colectivas lo cual facilita la identificación. Fotografías con tan solo el rostro puede hacer más difícil la atribución de una emoción. Conviene clarificar que cuando se elige la fotografía y se le asigna una emoción, que esta emoción no debe ser la que nos provoca como observadores la fotografía, sino la emoción en la que se encuentran los protagonistas de la fotografía. Esta distinción precisa una aclaración previa. El tutor/a debe tener una posición muy activa en la primera fase de la actividad cuando se consensúa el concepto de emoción.
Dificultad para el tutor	Conviene elegir bien las fotografías para facilitar la atribución de una emoción. Hay que ejemplificar bien las situaciones relativas a determinadas emociones que no son usuales.

<p>Anexos</p>	<p>Listado de emociones:</p> <p>Ira: una ofensa degradante contra mí o los míos.</p> <p>Ansiedad: enfrentarse a una amenaza incierta, existencial</p> <p>Miedo/Temor: un peligro físico real o inminente, concreto y arrollador.</p> <p>Culpa: haber transgredido un imperativo moral.</p> <p>Vergüenza: no haberse mantenido a la altura de los propios ideales. Fracasarse en el intento de vivir de acuerdo a un ideal.</p> <p>Tristeza: experimentar una pérdida irreparable.</p> <p>Envidia: querer o desear lo que otro tiene.</p> <p>Celos: resentimiento frente a una tercera persona por la pérdida o amenaza del afecto o favor de otra persona.</p> <p>Repugnancia/Asco: tener o estar demasiado cerca de algo (objeto o idea) desagradable.</p> <p>Felicidad: hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.</p> <p>Orgullo: mejorar la identidad personal por el logro de algo valorado y deseado (rendimiento, un honor, un mérito), bien por sí mismo o por alguien con quien nos identificamos.</p> <p>Alivio: una condición molesta o dolorosa con nuestro objetivo personal que cambia a mejor o se ha eliminado.</p> <p>Esperanza: temer lo pero anhelar algo mejor.</p> <p>Amor: desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.</p> <p>Compasión: sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ayuda.</p> <p>Gratitud: aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.</p>
----------------------	---

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
NOS RECONOCEMOS			
Etapas: ESO	Curso: 4º	Hora de tutoría: 12.15. a 13	Tutora: Luz
Claridad en la explicación introductoria	<p>La actividad consta de cuatro partes claramente diferenciadas. No resulta difícil explicar y comprender por parte del alumnado. Está bien dosificada, partiendo de la construcción de una definición compartida de la emoción (integrando las diferentes posturas que aportan), pasando a comentar diferentes emociones, localizarlas en fotografías para llegar al final a emociones vividas por los alumnos.</p> <p>El tutor requiere tener al menos en la primera parte una posición activa y unificadora de diferentes opiniones que van a expresarse. Cuando cuentan experiencias personales únicamente hará una labor de espejo.</p>		
El alumnado al que va dirigida	<p>El nivel de 4º de ESO es adecuado, como también lo sería para niveles inferiores. Salvo casos muy concretos, en la fase de contar experiencias personales sobre emociones aludían a cuestiones escolares como exámenes, entrega de notas... Pocos hicieron referencia a experiencias más comprometedoras.</p>		
Respuesta del alumnado	<p>Hubo una buena participación del grupo. Dado que aportaron muchas fotografías, optamos por modificar la actividad permitiendo que eligieran dos fotos y luego las comentaran. La tutora le indicó que aportaran ellos las fotos, y nos encontramos que mayoritariamente eran rostros y a mi juicio muy poco expresivos. Por tanto se cayó en reiterar emociones como felicidad y amor.</p> <p>Se participó bastante en la fase de torbellino de ideas. El tránsito a la formación grupos fue positivo.</p>		
Desarrollo	<p>Como ventajas aludir al itinerario de la actividad: concepto emoción, identificación emoción en fotos, expresión de emociones personales.</p> <p>Quizás entre las desventajas se encuentre el miedo a hacer públicas emociones o situaciones vividas que no desean compartirse públicamente.</p>		
Adecuación de los materiales	<p>Sin duda conviene explicar la lista de emociones.</p> <p>Seleccionar adecuadamente las fotografías de tal modo que la totalidad de emociones puedan ser identificadas. Han de contener las suficientes pistas para que ello sea posible.</p>		
Duración	<p>Una sesión de tutoría habitual permite trabajar la actividad. Hay fases de la actividad que pueden ralentizar y ocupar mucho tiempo sobre todo el momento de comentar la elección de la foto y la emoción. Conviene por tanto que el tutor tenga una distribución del tiempo para llevar a término la actividad en todas sus fases.</p>		

Título	UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA
Etapa / Curso	ESO, 1º, 2º, 3º y 4º
Objetivo/s	Desarrollar la capacidad de reflexionar ante un problema moral. Fomentar el respeto hacia las opiniones y emociones de los demás compañeros. Fomentar la capacidad de expresar las propias decisiones de forma adecuada para la resolución de un conflicto.
Módulo	Empatía. Autoconciencia.
Descripción	<p>Preparar al grupo: Motivar, establecer normas de intervención y discusión.</p> <p>Ofertar dilemas: Escoger aquellos que sean significativos para el alumnado.</p> <p>Presentar el dilema: De forma narrada o escrita. Es importante constatar que los alumnos han comprendido los elementos centrales.</p> <p>Pedir a los alumnos que adopten una posición inicial: Escribirán su postura y una o dos razones del porqué. Después manifestarán a mano alzada su opinión.</p> <p>Discusión en pequeños grupos: De cuatro o cinco alumnos. Pueden agruparse en función de la opción tomada o bien entre los que toman diferente opción. Han de llegar a una decisión.</p> <p>Discusión en el grupo-clase: Los portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.</p> <p>Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.</p> <p>Resumen final del profesor: De las razones y opciones aportadas por los grupos.</p> <p>Reconsideración individual de las posiciones iniciales: Es interesante solicitar a los alumnos que manifiesten al grupo si el debate ha modificado su opinión inicial y en qué.</p> <p>SITUACIÓN CONFLICTIVA N° 1: “Un caso de robo” (ver anexo)</p> <p>Preguntas sonda:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Debe callarse María? -¿Es superior el bien general a cualquier otro bien? -¿Estaría bien acusar a su amigo?

	<p>-¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?</p> <p>Valores enfrentados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amistad - Revelar la verdad - Respeto a la propiedad – Libertad - Seguridad personal – Civismo
Duración	50 minutos
Estructuración grupal	Individual, grupo de trabajo, grupo clase.
Metodología	Lectura y reflexión individual. Posicionamiento individual razonado. Discusión en pequeño grupo y grupo clase. Puesta en común. Consenso grupal.
Materiales	Hoja fotocopiada para cada alumno/a con el problema moral propuesto.
Bibliografía	GRUP XIBECA (1995). <i>Los dilemas morales. Un método para la educación de valores</i> . Valencia: Nau Llibres. Pascual, A.M. (1988). <i>Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela</i> . Madrid: Narcea.
Aportada y/o adaptada por	M ^a José Miralles Romero IES La Torre (Elx)

Anexo. SITUACIÓN CONFLICTIVA Nº 1: “Un caso de robo”

En el Instituto se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son los alumnos de 1º Bachillerato, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo.

Padres y profesores están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los agresores y por tanto las medidas a tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el instituto y con hacer registros a todos los alumnos.

María, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son alumnos de 3º ESO y de 2º de bachillerato, y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que lo amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos.

María se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que esta considerado como un buen alumno, será expulsado, dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA			
Etapa: ESO	Curso: 3º	Hora de tutoría:	Tutor/a:
Claridad en la explicación introductoria	El profesor aprovecha como motivación del tema los hechos recientes acaecidos en el aula con motivo del robo de un móvil.		
El alumnado al que va dirigida	Alumnos pertenecientes a tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Presentan problemas de tolerancia y aceptación respecto a un grupo más reducido de alumnos de distinta procedencia étnica.		
Respuesta del alumnado	Debido a los antecedentes del caso, los alumnos muestran interés por dar sus opiniones. Se plantea la necesidad de posicionamiento que facilite la búsqueda de soluciones, guiando al alumnado en la actividad.		
Desarrollo	Requiere la lectura comprensiva para encontrar soluciones a las acciones que acontecen. Sin embargo su estructura lógica puede verse modificada sin la atención constante del tutor-moderador. Surgen posturas opuestas que precisan ser justificadas.		
Adecuación de los materiales	Han resultado adecuados.		
La duración de la actividad	Se desarrolló en una sesión de tutoría (50 minutos) Los tiempos para cada fase fueron los siguientes: Presentación y motivación inicial (10 minutos) Presentación del dilema (6 minutos) Exposición de las posturas iniciales (5 minutos) Discusión en pequeño grupo (7 minutos) Discusión en gran grupo e intervenciones individuales (12 minutos) Resumen del profesor y reconsideración de las posturas iniciales (10 minutos)		
Otras observaciones	Se considera que los resultados de esta actividad pueden verse mejorados con otras que desarrollen situaciones similares.		

Título	EL REGALO DE LA ALEGRÍA
Etapa / Curso	ESO, 3º y 4º
Objetivo/s	Promover un clima de confianza personal, de valoración de las personas y de estímulo positivo en grupo. Desarrollar habilidad para generar emociones positivas. Dar y recibir un “ <i>feedback</i> ” positivo en ambiente grupal.
Módulo	Autoestima. Habilidades sociales
Descripción	<p>El tutor forma los grupos y reparte papel. Luego, hace una breve presentación: <i>“Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras muchas, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas, aunque quizás tendría un gran significado. En la experiencia que sigue vamos a poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo”</i>.</p> <p>El tutor invita a los participantes a que escriban cada uno un mensaje, que despierte en cada alumno del grupo sentimientos positivos respecto a sí mismo.</p> <p>El tutor presenta sugerencias, procurando animar a todos a que envíen un mensaje a cada miembro de su grupo, incluso a aquellas personas por las que puedan no sentir gran simpatía.</p> <p>Respecto al mensaje, les dirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> – que sea muy concreto, por ejemplo: “Me gusta como ríes cuando...” y no, por ejemplo, “Me gusta tu actitud”, cosa que es demasiado general. – que el mensaje sea específico y bien ajustado a la persona a que va, y que no sea válido para cualquiera. – que cada uno envíe un mensaje a todos, aunque a alguno no le conozca a fondo; en todos podrá encontrar algo positivo. – procura decir a cada uno algo que hayas observado en el grupo, sus mejores momentos, sus éxitos; y haz siempre la presentación de tu mensaje de un modo personal: “A mí me gusta en ti...”, “Yo veo que tú...”. – di al otro lo que tú encuentras en él que te hace ser más feliz. <p>Los participantes pueden, si quieren, firmar aunque se recomienda el anonimato.</p>

	<p>Escritos los mensajes, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres a quienes se dirigen hacia fuera. Se dan a cada uno sus mensajes.</p> <p>Cuando todos hayan leído sus mensajes, se tiene una puesta en común con las reacciones de todos.</p>
Duración	<p>Dos sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1º Se necesitarán 45´ para la exposición por parte del animador, para escribir los mensajes, y para que cada alumno lea el suyo ante el subgrupo explicando lo que ha sentido al leerlo, y finalmente extraer los sentimientos principales que ha despertado esta actividad en el subgrupo. – 2ª Duración: 35-40 minutos para la puesta en común en el gran grupo, y de este modo, contrastar las opiniones de los distintos subgrupos y observar que un mensaje positivo, ayuda a que exista más empatía y mejor interacción en el grupo así como ayuda a elevar la autoestima individual.
Estructuración grupal	<p>En principio grupos de 10 alumnos aproximadamente y posteriormente puesta en común en gran grupo de 25 a 30 alumnos. En programas de diversificación curricular; dos grupos.</p>
Metodología	<p>Reflexión sobre los compañeros. Exposición oral. Interacción personal</p>
Materiales	<p>Sala con pupitres, según participantes. Papel y bolígrafos.</p>
Bibliografía	<p>FRITZEN, S. J. (1988). <i>70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos</i>. Santander: Salterrae.</p>
Aportada y/o adaptada por	<p>Mª Salud Sánchez Yáñez. Gabinete Psicopedagógico Autorizado. Sant Joan d'Alacant.</p>
Justificación de su inclusión en el programa	<p>Se considera una actividad idónea, para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo.</p> <p>Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo como para prepararse para un trabajo en común.</p>
Fase de aplicación	<p>Final</p>

Ficha de observación del desarrollo de la actividad			
EL REGALO DE LA ALEGRÍA			
Etapa: ESO	Curso: 3º y 4º	Hora de tutoría	Tutor/a: Mª Angeles
Claridad de la explicación introductoria	La tutora ha mostrado una actitud de cercanía, expresando la confianza que tiene en la correcta realización de la actividad por parte de los alumnos. Su exposición ha sido clara.		
El alumnado al que va dirigida	<p>Se ha aplicado al alumnado de un programa de diversificación curricular cuyas características principales son: escolaridad irregular, expulsiones, actitudes de ira, un alumno con trastorno de personalidad, inmigrantes, alumnos que quieren abandonar, un caso de hiperactividad etc.</p> <p>A pesar de ser un grupo heterogéneo, está cohesionado y tiene un denominador común el compromiso de trabajar.</p>		
Respuesta del alumnado	<p>En un principio, se han mostrado algo reacios a escribir sobre sus compañeros, haciendo comentarios como “no se me ocurre nada”.</p> <p>Cuando han leído sus mensajes y se han dado cuenta, que realmente se dirigían a ellos en concreto se han alegrado, haciendo comentarios del tipo <i>¡que subidón!</i></p>		
Desarrollo	<p>Es importante decir que el grupo con el que se ha trabajado está habituado a actividades de dinámica, con lo cual el interés mostrado ha permitido que el desarrollo de la actividad haya sido fluido.</p> <p>El punto fuerte ha sido la lectura y la reacción de sorpresa de algunos alumnos, que estaban convencidos de su rechazo por parte del grupo, y se han dado cuenta de su aceptación</p>		
Adecuación de los materiales	Han sido correctos los materiales utilizados.		
Duración	Dos sesiones: una de 45 minutos y otra de 30 minutos.		

PROGRAMA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA. DISEÑO POR ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Leandro Oseguera Lomeña.
IES. Leonardo da Vinci (Alicante)

Julia Reboloso Sánchez.
SPE A-7 (Alicante)

RESUMEN

Este programa es parte de la actividad educativa del centro y por tanto ha de servir a éste y adaptarse a sus posibilidades y necesidades. En consecuencia su diseño final será producto del consenso entre el profesorado, será una respuesta del y para el centro educativo y tendrá que seguir en exclusiva los objetivos o actividades del diseño inicial aquí expuesto. En otras palabras lo aquí descrito es una propuesta amplia que requiere de selección, adaptación y modificación, según necesidades, circunstancias y deseos del profesorado que haya de ponerla en práctica. En las primeras hojas presentamos la propuesta teórica y posteriormente dejamos constancia de algunas de las actividades que se pueden utilizar en este programa.

EXPOSICIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

AMBITOS DE ACTUACIÓN

Primer ámbito: coordinación y colaboración dentro del equipo educativo.

Para el desarrollo del programa se han de prever varias reuniones de coordinación, seguimiento y evaluación del programa con los equipos educativos. Su objetivo será acordar actuaciones y coordinar su desarrollo práctico.

Segundo ámbito: colaboración con las familias.

Sugerimos dos posibles vías para iniciar la colaboración con las familias: la primera, más simple y rápida, consiste en enviar una carta informativa; una segunda vía, más compleja, vendría dada por la celebración de reuniones periódicas de información y seguimiento general. Además, a lo largo del curso se realizarán entrevistas individuales con cada una de las familias del alumnado para los que así se acuerde por el equipo educativo. Responsables: el departamento de orientación (D. O.) y los tutores de los cursos.

Tercer ámbito: Actuaciones con el alumnado.

- En grupo y dentro del horario de tutoría. Con el objeto de facilitar la realización de las actividades que se acuerden (de desarrollo de la convivencia, elaboración del reglamento de disciplina y de resolución de conflictos grupales) Responsables: Los tutores según programa de actividades realizado por el D. O.

- En grupo y dentro del horario de todas las áreas. Todo el profesorado deberá colaborar en el correcto desarrollo de los acuerdos alcanzados.
- Individualmente con todo el alumnado en horario de tutoría individualizada, a fin de facilitarles una reflexión sobre su situación y orientarles para la mejora de su rendimiento. Responsables: Los tutores según programa de actividades realizado por el D. O.
- En pequeño grupo: Alumnos seleccionados por el equipo educativo, con estos alumnos se desarrollará el programa específico de mejora individual. Responsable el departamento de orientación con la colaboración del tutor. Lugar y horario del D. O.

Cuarto ámbito: Colaboración con agentes externos al centro.

Intentamos con él buscar el apoyo de otros servicios que puedan colaborar con nosotros en el tratamiento de las necesidades de nuestros alumnos. Responsable el departamento de orientación con la colaboración del tutor

FINES DEL PROGRAMA

Desde una perspectiva de construcción de dinámicas de trabajo interno en el centro se persigue elaborar un programa de actuación coordinada de prevención y mejora de la convivencia para su uso sistemático a lo largo de los próximos cursos.

Las conclusiones de esta experiencia deben servir, si fuera preciso, para una reestructuración de la organización interna y de la coordinación pedagógica del centro.

En el programa hemos de incluir fines para el centro, para las familias, para el alumnado y, también, para el programa en sí mismo (entre ellos, conseguir que sea esfuerzo continuado de un centro durante muchos años). Los fines que proponemos son:

- Realizar un programa de prevención y mejora de la convivencia adaptado a las necesidades del centro y del alumnado.
- Contribuir a generalizar el uso del programa en años posteriores.
- Facilitar los procesos de toma de decisiones y coordinación entre el profesorado.

- Mejorar la convivencia en el grupo clase. Disminuir la frecuencia de los incidentes que dificultan la convivencia. Incrementar los índices de identidad, cohesión e integración en el grupo de alumnos.
- Mejorar el ajuste, integración y convivencia del alumnado específico que presente necesidades de adaptación al grupo o sus normas.
- Contribuir a mejorar los rendimientos educativos por medio de la formación de un ambiente de trabajo positivo para la convivencia y el trabajo eficaz.
- Dar una respuesta al centro y a las familias que les facilite la atención de las situaciones de desajuste de la convivencia.
- Incrementar la relación y colaboración familia centro educativo.
- Secundar el resto de actividades y programas del centro dirigidos a la mejora de la calidad educativa del mismo y a su prestigio entre las familias y alumnos.
- Apoyar la consolidación de una línea de actuación pedagógica en el centro que sea el fruto de un proceso de consenso y cooperación.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA EN CADA ÁMBITO DE ACTUACIÓN

Primer ámbito: Coordinación y colaboración dentro del equipo educativo

- Buscar una solución consensuada a los conflictos de la clase, mejorando su convivencia y el rendimiento académico del alumnado.
- Realizar un diagnóstico de la situación de partida para, a partir de la misma, plantear un diseño adaptado a las necesidades y circunstancias de la clase.
- Aportar asesoramiento pedagógico al profesorado e incrementar su capacidad de control de la clase, de resolver conflictos, de mejorar el “clima de la clase”.
- Facilitar los procesos de coordinación interna en el equipo educativo y la colaboración de todos en la reconducción de la situación de partida.
- Mejorar el nivel de satisfacción del profesorado por su labor educativa.
- Coordinar las normas de convivencia y el funcionamiento del grupo entre el profesorado que atiende el curso.

Segundo ámbito: Colaboración con las familias

- Incrementar la relación y colaboración familia centro educativo.

- Aportar asesoramiento a las familias en casos de demanda o por tratarse de un alumno con necesidades de integración grupal o de motivación en su trabajo.

Tercer ámbito: Actuaciones con el alumnado

- Hacer tomar conciencia al alumnado de sus responsabilidades y de su necesidad de colaborar en el buen funcionamiento del grupo. Tanto desde un punto de vista individual como desde la perspectiva colectiva de grupo.
- Desarrollar la cohesión grupal, las redes de comunicación y participación en el grupo de alumnos.
- Disminuir la presencia de comportamiento inadecuados para el trabajo educativo o la convivencia.
- Modificar las normas internas del grupo que dificultan la convivencia.
- Facilitar la formación de compromisos grupales e individuales encaminados a favorecer una mejor convivencia y un trabajo más productivo en la clase.
- Potenciar la responsabilidad del alumnado en sus tareas educativas. Incrementar su nivel de interés y colaboración en el funcionamiento de las clases.
- Resolver los conflictos grupales. Crear vías y costumbres de trabajo en el alumnado que faciliten la solución a las situaciones conflictivas.
- Llevar a cabo el tratamiento individualizado del alumnado más problemáticos, para conseguir su integración y participación en las actividades de aprendizaje.
- Educar al alumnado en el respeto a las normas, en los valores, habilidades y actitudes favorecedores de una convivencia fluida y enriquecedora.
- Integrar en el alumnado un modelo de conducta que contemple: el respeto a la norma y al compañero, la participación activa en la mejora del grupo y la cooperación y solidaridad como principios rectores de la convivencia.

Cuarto ámbito: Colaboración con agentes externos al centro

- Facilitar en caso de necesidad la intervención de agentes externos al centro (Servicios Sociales del Ayuntamiento o Unidades de Salud mental, entre otras).
- Aportar a que lo precisen la colaboración de esos agentes internos y coordinar las actuaciones conjuntas que se realicen.

TIEMPO PREVISTO PARA SU DESARROLLO

Conviene comenzar con el programa lo antes posible y siempre en el primer trimestre, o a principios del segundo. La estructuración de actividades exige una dedicación superior a un trimestre, las fases del programa podrían ser:

- Previa: de diagnóstico de necesidades, maduración del grupo de alumnos y programación por parte del equipo de profesores/as.
- De desarrollo de las actividades por ámbitos de actuación.
- De seguimiento continuo y de evaluación final.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES POR ÁMBITOS

El programa se puede organizar según el siguiente orden de actividades:

Actividades con el equipo educativo

Antes de poner en marcha el programa en su plena complejidad es preciso realizar en su fase inicial alguna reunión del equipo educativo para proceder al análisis de la situación de partida, a la toma de acuerdos de actuación coordinada y a la planificación concreta de las actividades que se van a realizar.

Dado que es conveniente por parte del departamento de orientación iniciar la actuación de una manera lo más inmediata posible a la demanda del profesorado, se propone la realización de las actividades previas de creación de un ambiente positivo con el alumnado a fin de dar tiempo para la realización de las reuniones de coordinación del equipo educativo.

En general las actividades con el profesorado seguirán este esquema de trabajo:

Un primer bloque de reuniones con estos objetivos:

- información motivación del programa,
- la reflexión, análisis, diagnóstico y toma de acuerdos sobre las necesidades del alumnado
- programar el inicio de su desarrollo y motivar a su realización,
- coordinar las actuaciones conjuntas del equipo educativo.

Un calendario consensuado de reuniones intermedias de formación y asesoramiento para el profesorado, y de seguimiento y revisión del programa y una sesión final de evaluación y elaboración de propuestas de mejora.

Si se acepta, se realizará un curso de formación sobre la mejora de la convivencia, de lo contrario se facilitarán unas orientaciones en documentos fotocopiados.

A lo largo del programa conviene realizar revisiones del mismo para irlo adecuando a las necesidades que vayan surgiendo. Estas reuniones de seguimiento serán mensuales entre el tutor y el departamento de orientación, y trimestrales con el equipo educativo.

Con la intención de evitar el posible riesgo de que el equipo educativo se desvincule del programa el tutor y el departamento de orientación deberán realizar periódicamente una hoja informativa en la que además de informar de las actividades realizadas hasta el momento se les haga una solicitud de colaboración concreta para su realización durante las clases.

Las reuniones de equipos educativos habrán de tener su debida proyección en otros órganos (claustro, comisión de coordinación pedagógica, jefatura de estudios) De hecho se puede proponer la puesta en funcionamiento de una “Comisión de Convivencia”, dependiente de la C. C. P. responsable de la coordinación del proyecto entre los diferentes cursos.

Actividades en el ámbito familiar

Organizadas en dos bloques 1. para el curso, con las que se pretende incrementar la relación y colaboración familias y 2. para alumnos individuales, que supone la realización de entrevistas individuales con el objeto de facilitar a las familias asesoramiento y proceder a la elaboración de acuerdos progresivos de colaboración y seguimiento de los mismos.

Actividades en el ámbito de actuación con alumnos

Actividades previas: Dado que el programa exige un mínimo de madurez y cohesión grupal por parte del alumnado se aconseja realizar previamente algunas actividades. Estas actividades previas también tienen una utilidad cara a establecer una relación fluida tutor alumnado y permitir el conocimiento mutuo.

Además de las aquí descritas se proponen como modelo las actividades de dinámica de grupos, integración y organización grupal incluidas en el Plan de Acción Tutorial.

En esta fase es el momento de consensuar y diseñar el programa dentro del equipo educativo, acordándose las normas mínimas de funcionamiento en la clase y el sistema de coordinación colaboración entre el profesorado para el desarrollo del programa.

Asimismo, hay que iniciar la recogida de datos para el diagnóstico y análisis de la situación de partida por parte del profesorado, y contactar con las familias presentándoles el programa de mejora y pidiendo la colaboración de las mismas.

Actividades en tutoría con el grupo – clase

Dirigidas a hacer tomar conciencia de la situación del grupo y de sus conflictos. En ellas se incluyen las actividades de auto reflexión y toma de conciencia dirigidas a la formulación de compromisos por parte del alumnado.

Programa de mejora personal del aprendizaje para realizar con el grupo clase en horario de tutoría, para adquirir y aprender hábitos y técnicas de estudio, para motivar al alumnado, para incrementar su nivel de esfuerzo, interés y responsabilidad en el aprendizaje. Las actividades pueden ser las incluidas dentro del Plan de Acción Tutorial u otras según demandas del profesorado.

El programa de mejora personal del aprendizaje, las actividades de mejora de la convivencia y los programas conductuales individuales se han de desarrollar de forma conjunta y paralela. Al mismo tiempo, claro está, que las tareas de coordinación del equipo educativo y las actividades con las familias.

Actividades individualizadas. Para realizar con el alumnado conflictivo o con los/as víctimas, o de forma conjunta con ambos al mismo tiempo. Requieren de la máxima flexibilidad y adaptación. En nuestra situación al tener alumnos con actitudes conflictivas será preciso encarar el problema desde el ámbito colectivo (el grupo clase), el individual (el alumnado que muestran dicha actitud), la familia y, en su caso, con un especialista.

Las actividades (individuales o en pequeño grupo) se pueden estructurar para su desarrollo en:

- Inicio de las actividades: entrevistas de toma de conciencia (diagnóstico personal, reconocimiento de los efectos de su conducta, análisis de algunas estrategias de respuesta) y elaboración de un compromiso personal (contrato de conducta)
- Actividad paralela de asesoramiento al profesorado sobre la situación diagnóstica (cómo actuar con ella, cómo prevenir su desarrollo) y elaboración de un plan de intervención concreto para su uso durante los periodos lectivos (se busca facilitar una atención más personalizada y unos éxitos iniciales al alumno en el desarrollo de su compromiso)
- Realización del programa de mejora personal de la convivencia y el aprendizaje; acompañado de forma paralela del correspondiente asesoramiento al profesorado y a la familia sobre las necesidades del alumno concreto.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Aquí sólo recogemos algunas esenciales para el desarrollo del programa:

- Los objetivos del programa exigen un enfoque integrador, han de ser trabajados por todos el profesorado y desde todos los ámbitos de la actividad del aprendizaje.

- El programa aunque esté coordinado por el tutor del curso (apoyado por el departamento de Orientación) implica el compromiso de todo el profesorado y un trabajo sistemático y coordinado entre todo el equipo educativo.
- El programa ha de ser considerado desde una perspectiva flexible, de forma que se adapte al máximo a la situación inicial de la que se parte y se adecue a la evolución que se dé en los grupos clase.
- El desarrollo del programa exige la colaboración del equipo educativo, aunque algunas actividades se realicen en el horario de tutoría sus objetivos deben tener trascendencia en el resto de áreas, debiendo todo el profesorado contribuir a la transferencia del aprendizaje y al control de la conducta del alumno.
- Las relaciones profesor alumno se basarán en la empatía, en la aceptación, comprensión y apoyo ante sus conductas, esfuerzos y dificultades para madurar.
- El ambiente en las actividades propias del programa deberá ser lúdico, abierto, flexible y espontáneo. Lo más importante es la vivencia, el intercambio libre de experiencias y opiniones. En todas las actividades se dará prioridad a la participación del alumnado. Importa más conseguir su implicación en la actividad que finalizar la actividad tal como se planificó.
- Se dará preeminencia al refuerzo positivo (tendente a incrementar las conductas deseables) frente al refuerzo negativo (para hacer disminuir las no deseadas) Destacar los éxitos y resaltar los avances será el mejor instrumento para la guía y estímulo del grupo.
- La toma de conciencia por parte del grupo y del alumnado de sus problemáticas y dinámicas internas, no generará frustraciones o enfrentamientos de difícil control.
- Se debe extender la influencia del programa a todos los ámbitos: familia, alumnos, organización del centro y, por supuesto, a todo el equipo educativo.
- Los fines que se plantean son tan ambiciosos que es mejor entenderlos como una tarea a medio plazo de labor continuada en varios años con el objeto de permitir afianzar las mejoras conseguidas.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Hemos optado por un sistema de evaluación continua y sistemática centrado en la toma de decisiones, de forma que a lo largo de todo el programa se hagan valoraciones y revisiones continuas que permitan su ajuste a las necesidades del alumnado y garanticen una mejora del programa y de sus actividades.

Para ello daremos prioridad a un proceso de evaluación que:

- Partiendo de la valoración de la situación inicial, de la detección de necesidades en el alumnado y en el grupo.

- Valore y reflexione sobre lo planificado, lo realizado y lo conseguido,
- Con el objeto de proponer y fundamentar una toma de decisiones.
- Dirigida a mejorar la situación de partida y los procesos y actividades del programa.
- Con el fin último de extender el uso del programa a años posteriores y en el resto de cursos del centro.

Criterios e indicadores para la evaluación

Hemos de partir de la idea de que el programa no es labor de un curso sino tarea continuada durante varios años, en consecuencia en esta evaluación tendremos en cuenta los siguientes criterios e indicadores:

a) Legitimidad del contenido del programa.

Con la que pretendemos valorar si su diseño y actividades responden a los principios educativos y metodológicos que lo sustentan. Dentro de ella, también, deseamos englobar la valoración sobre la viabilidad e idoneidad del programa como respuesta a los fines propuestos

En este criterio, como indicadores, podemos encontrar los siguientes principios educativos y metodológicos: Intervención global, colaboración de todos los implicados, flexibilidad en su desarrollo, adaptación al alumno y al centro, aprendizaje por experiencias, reflexión moral, formulación de compromisos personales.

Otro sector de evaluación viene dado por la idoneidad del conjunto de actividades de cada uno de los ámbitos con relación a los fines que se propusieron para el programa.

También, habrá que valorar la idoneidad y calidad didáctica de los materiales utilizados con el alumnado, la conveniencia de la programación y secuenciación de las actividades, la idoneidad de espacios, horas y actuaciones docentes.

b) Eficacia aparente del programa.

Entendida como la validez que le atribuye el alumnado, el profesorado y las familias a las actividades del programa.

El indicador que se usará para determinar la validez de este criterio será la recogida de apreciaciones entre el alumnado, sus familias y el profesorado.

c) Grado de adecuación a las necesidades del alumnado y del centro, detectadas en la evaluación previa, y de aparición posterior al comienzo del programa.

El indicador más objetivo será la valoración de los instrumentos y procesos de evaluación inicial, para la valoración de las adaptaciones exigidas en cada momento se considerará la idoneidad y funcionalidad de las diferentes respuestas con respecto a las necesidades que surjan.

d) Nivel de coherencia interna del programa.

Coherencia consigo mismo y con el resto de actividades desarrolladas en los cursos acogidos al programa. Abarcando en ella tanto la coordinación y afinidad de los procesos y actividades en relación directa al programa inicial como en respuesta a las demandas y actuaciones de los equipos de profesores/as.

Dentro de este criterio tratamos de valorar:

- a. Si los procesos y actividades del programa gozan de una coordinación y afinidad interna entre ellos que garantice una línea de actuación coherente a lo largo de todo él.
- b. Si entre los diferentes ámbitos de actuación se da una implicación y colaboración mínima que asegure la suma de esfuerzos en aras a la consecución de los fines del programa.
- c. Si con sus procesos y actividades se facilita una respuesta adecuada a las demandas y necesidades de programación de los equipos educativos.

e) Validez del criterio “rendimiento”.

Para comprobar la eficacia y rendimiento del programa con respecto a un criterio externo. O sea, el grado de cumplimiento de los objetivos iniciales y la valoración de resultados conseguidos, comprobando con ello la utilidad, eficacia y eficiencia del programa.

Entendiendo por utilidad o funcionalidad la relación entre la facilidad y comodidad de uso del programa y los resultados logrados, por eficacia la relación entre lo propuesto al empezar el programa y lo conseguido y por eficiencia la relación entre las actividades realizadas y lo conseguido.

Para medir los efectos del asesoramiento individualizado se pueden utilizar los INDICES MUCER. Los índices MUCER son los siguientes:

Dominio (Maîtrise)	De un objetivo.	Relación entre el número de alumnos que al final del programa dominan el objetivo y el total de alumnos.
	De un alumno.	Relación entre los objetivos que domina un alumno al final del programa y el número de objetivos.

Utilidad	De un objetivo.	Relación entre el número de alumnos que no dominan un objetivo al inicio del programa y el total de alumnos.
	De un alumno.	Relación entre el número de objetivos no dominados al inicio del programa por un alumno y el total de objetivos.
Conservación	De un objetivo.	Relación entre el alumnado que domina el objetivo al inicio y al final del programa y el total de alumnos que lo dominan al inicio.
	De un alumno.	Relación entre los objetivos que domina un alumno al inicio y al final del programa y el total de los que dominaba al inicio.
Eficacia	De un objetivo.	Relación entre el número de alumnos que no dominan el objetivo al inicio pero si al final del programa y el número de alumnos que no los dominaban al inicio
	De un alumno.	Relación entre el número de objetivos que el alumno no dominaba al inicio pero si al final del programa y el número de objetivos que no dominaba al inicio
Rentabilidad	De un objetivo.	Media entre los cuatro índices anteriores referidos a ese objetivo.
	Para un alumno	Media entre los cuatro índices anteriores de ese alumno.

f) Criterio de transferencia y proyección de resultados.

Es decir, la capacidad que el alumnado ha adquirido de transferir los resultados del programa a nuevas situaciones, y la duración y pervivencia de dichos logros en cursos futuros.

Se requiere de indicadores que no se pueden valorar en este curso, el momento más oportuno de considerarlos será el año próximo cuando podamos comprobar si los resultados conseguidos en el alumnado se han afianzado.

Procesos e instrumentos de evaluación

En el momento de establecer los procesos de evaluación se acordó ordenarla en tres momentos:

1. Inicial de evaluación previa de necesidades.
2. De seguimiento continuado del mismo.
3. Final de evaluación de resultados y de elaboración de propuestas.

De esta forma pretendíamos asegurarnos la realización de un proceso de evaluación centrado en la toma de decisiones encaminadas a la adecuación del programa a las necesidades del alumnado.

a) Evaluación inicial de necesidades.

Dentro de este primer ámbito hemos incluido las reuniones con los equipos educativos previas al inicio del programa y las pruebas de evaluación que se han utilizado con el alumnado seleccionado para el asesoramiento individualizado.

Con las reuniones previas de los equipos educativos se pretende no sólo una evaluación de necesidades, sino, también, la elaboración de un primer compromiso de trabajo conjunto que abordará las necesidades de atención colectiva que se hubieran detectado.

Para la evaluación de las necesidades del alumnado se ha utilizado una batería de tests, cuestionarios y entrevistas, entre las que cabe destacar: Entrevistas con el tutor, con el equipo de profesores/as y con la familia de cada alumno, el informe educativo del profesor tutor, la escala de Inteligencia WISC, el cuestionario de valores interpersonales de L. V. Gordon de TEA, el Test Autoevaluativo Multifactorial Adaptación Infantil de TEA, cuestionarios de uso interno del centro sobre: motivación para el aprendizaje, valores del trabajo, autoestima, y pruebas curriculares.

b) Proceso de seguimiento del programa.

Para realizarlo se ha previsto una serie de reuniones de valoración y coordinación de los equipos educativos, no obstante con la intención de facilitar su trabajo es conveniente que después de cada actividad se registre, en una “libreta de seguimiento”, una mínima valoración de la misma y se proceda a una adaptación, por el responsable de ella, de las actividades posteriores programadas a la vista de los resultados conseguidos.

c) Evaluación final.

Una vez concluido el programa se realizará, siguiendo los criterios y procesos detallados, una evaluación completa de los resultados conseguidos con el alumnado, con el grupo clase, con las familias y dentro de los equipos educativos. En este caso los instrumentos de evaluación serán los registros de resultados (notas, partes, asistencia...) y los cuestionarios y registros de valoración iniciales (Registro de conductas significativas, Ficha de detección de necesidades de intervención, y cuestionarios: La disciplina en nuestro instituto, Mi vida en la clase durante el día de hoy, Cuestionario de relaciones en el aula), usados como instrumentos postests.

El fin último no es sólo valorar lo hecho, sino también enriquecer el programa con las experiencias recogidas y realizar propuestas para mejorar su desarrollo en años posteriores.

En las páginas siguientes se presenta una propuesta concreta de actividades para el desarrollo de cada uno de estos ámbitos de actuación.

Para la realización de las actividades que se proponen no se requieren materiales especiales; aunque en algunos casos, a fin de hacerlas más cómodas se puede fotocopiar alguna parte de la actividad.

Una estrategia factible y eficaz de consensuar qué actividades se hacen y cuándo se hacen consiste en reunirse los responsables del desarrollo de las mismas sin necesidad que se tenga que reunir todo el equipo educativo. Así se pueden realizar más reuniones con los tutores y sólo unas pocas (cuatro o cinco, contando con las sesiones de evaluación) con todo el equipo educativo.

Hasta aquí hemos hecho una presentación del programa, es hora ya de presentar las diferentes actividades que se proponen para cada uno de los ámbitos de actuación. Actividades que, como ya se ha dicho, son abiertas y adaptables según necesidades y preferencias del profesorado. Iniciamos, pues, la PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

ACTIVIDADES INICIALES DE TOMA DE ACUERDOS Y DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO AL PROFESORADO

Para iniciar el proyecto hay que contar con la colaboración de todo el profesorado (por lo menos del máximo de ellos) por ello se proponen unas sesiones iniciales de toma de acuerdos y unas sesiones periódicas para el seguimiento y revisión del programa.

A fin de poder convocar las sesiones iniciales se ofrece el documento que sigue a esta página con el epígrafe “Proyecto de actuación consensuada”. Estas sesiones pretenden facilitar una ocasión para la unificación de criterios y la coordinación de actuaciones, además de dar una oportunidad a la reflexión y formación del profesorado.

Las sesiones iniciales serían dos o tres y en ellas se podría utilizar un esquema de desarrollo similar al propuesto en los documentos para la primera y segunda sesión de formación. El esquema de funcionamiento sería análogo en todas ellas: la elaboración de una mínima hoja, que podríamos etiquetar como un resumen de aproximaciones conceptuales, la toma de acuerdos de actuación compartida y, por último, la entrega de fotocopias de formación y asesoramiento (estas últimas pueden ser ampliadas y variadas según las necesidades del centro). A partir de este momento, se pueden organizar otras sesiones de toma de acuerdos y de formación según las demandas e intereses del profesorado del centro, según los ámbitos de actuación acordados. No obstante si nos parece imprescindible prever dos o tres sesiones (pueden ser cortas) con cada uno de los tutores de los cursos para asesorarles y coordinar con ellos la realización de las actividades del programa que se realizarán en el horario de tutoría (como se podrá ver la mayoría de las actividades se realizan contando con la colaboración del tutor).

Algún año nos hemos atrevido a proponer procesos de formación por triangulación (filmación en vídeo de una clase y posterior análisis y reflexión colectiva usando una plantilla de evaluación...), pero nunca ha sido aceptada la propuesta. Las propuestas que sí han sido aceptadas se refieren a peticiones de asesoramiento profesional por parte de algún profesor/a concreto y sobre cuestiones concretas.

Las sesiones de seguimiento pueden realizarse en las sesiones de evaluación. Pero es conveniente informar periódicamente a los compañeros de las actividades realizadas con el alumnado, así como pedirles una colaboración concreta en algunos aspectos del programa. En la sesión final de evaluación y en la reunión final de tutores se puede dedicar un tiempo a la valoración del programa y a la toma de acuerdos para años posteriores. Sería oportuno presentar un resumen valorativo y de presentación de propuestas a la comisión de coordinación pedagógica para su posible consideración y estudio.

Proyecto de actuación consensuada

Todos somos conscientes de que la convivencia y, por extensión, la disciplina son temas tan complejos que requieren la participación y colaboración de todos para asegurar un mayor y más rápido éxito de las actuaciones realizadas.

También, claro está, todos deseamos contar con la colaboración de los demás compañeros en nuestra tarea de formar hábitos de convivencia en nuestros alumnos, en la tarea de conseguir un ambiente de disciplina y convivencia apropiado en el centro.

Por consiguiente hemos pensado que sería oportuno organizar unas reuniones para establecer unos acuerdos mínimos de colaboración entre nosotros, con el objeto de: *“consensuar un programa de mejora de la convivencia: un modelo de disciplina compartido y unas actividades educativas con el objeto de conseguirlo”*.

Para llegar a ese consenso convocaremos dos reuniones de reflexión, toma de acuerdos y planificación del programa, que seguirán el siguiente esquema de trabajo:

Primera sesión.

Objetivos:

1. Aclarar conceptos y aproximar posturas hacía un modelo de disciplina consensuado.
2. Establecer dinámicas de trabajo consensuado. Planificar el inicio del programa.
3. Iniciar el proceso de evaluación de necesidades, sí se acepta el programa.

Contenidos:

1. Concepto, objetivos, necesidades y tipos de la disciplina y vías de actuación.
2. Presentación de un Programa de intervención concreta con el fin de adecuarlo en la próxima reunión a las necesidades de nuestro centro.

Metodología:

Mediante un proceso de reflexión abierta intentaremos aclarar nuestros conceptos y necesidades, aproximar nuestras líneas de actuación y establecer un modelo consensuado de convivencia para el centro.

Materiales que se entregan al final de la sesión:

1. Materiales teóricos sobre disciplina.
2. Propuesta de “Programa de mejora de la convivencia” para su revisión por parte del profesorado.

Segunda sesión:

Objetivos:

1. Consensuar acuerdos de actuación conjunta.
2. Programar actuaciones educativas concretas.

Contenidos:

1. Apuntes teóricos y actividades prácticas.

Metodología: Siguiendo un proceso de reflexión abierta acordaremos el plan de trabajo del que nos vamos a dotar para alcanzar los fines de nuestro sistema de convivencia.

Materiales que se entregan al final de la sesión:

1. Materiales teóricos sobre disciplina.
2. Propuesta de actividades de posible inclusión en el programa.

DOCUMENTOS PARA LA 1ª SESIÓN DE COORDINACIÓN

1. Ficha de reflexión colectiva

Entre todos vamos a intentar rellenar esta tabla conceptual. Con ella buscamos intercambiar ideas y aproximar conceptos, opiniones y posturas ante la convivencia y la disciplina. Al final de la sesión se entregarán unas fotocopias con un desarrollo algo más pormenorizado de lo debatido hoy. Además entregaremos una propuesta de programa de actuación amplia y concreta junto con las primeras fichas para la evaluación de necesidades.

¿Qué podemos entender por un sistema de disciplina como instrumento para la convivencia?

¿Qué modelo de disciplina buscamos: impuesto, aceptado, asimilado, asumido por el alumno?

¿Qué razones justifican un sistema de disciplina? ¿Qué necesidades cubre: para el alumnado, el profesorado, la materia, las familias?	
¿Cuáles son las causas de los conflictos de disciplina en nuestro centro?	¿Cuáles podrían ser las vías de actuación que tenemos en nuestra mano?

Podríamos plantear cuáles serán los objetivos de nuestro programa de mejora de la convivencia. Igual que en el caso anterior, al final de la sesión se facilitarán fotocopias con un programa concreto, con la pretensión de que lo podáis revisar antes de la próxima sesión y así nos será más fácil programar las actuaciones concretas de dicho programa.

PARTICIPANTES.	OBJETIVOS	VIAS DE CONSECUCIÓN.
Profesorado		
Alumnos (indiv. y en grupo)		
Familias		

2. Materiales de contenido teórico

CONCEPTO DE DISCIPLINA COMO INSTRUMENTO DE LA CONVIVENCIA

Deseamos considerar a la disciplina como el “conjunto de estrategias educativas dirigidas a integrar en el alumnado un modelo de comportamiento que desarrolle su autocontrol y responsabilidad personal, y favorezca un aprendizaje ordenado y eficaz”.

Según esta idea la disciplina no es, en exclusiva, un conjunto de normas o de conductas deseables, sino más bien un sistema organizado de estructuras y actividades de aprendizaje que permiten al alumno formar, con una estrategia vivencial, sus valores, hábitos y actitudes para con la convivencia y la responsabilidad en el trabajo.

MODELOS DE DISCIPLINA

Impuesta: el profesor es el elaborador, juez y sancionador. El alumno es el único sometido a las normas. La estructura del grupo clase es rígida con escasa permisividad de movimientos (exclusivamente bajo permiso del profesor) Con un estilo de trabajo predominantemente individual o del profesor frente a la clase. Su fin prioritario es crear un ambiente de trabajo y aprendizaje apropiado.

Aceptada: existe un reglamento conocido y aceptado, el profesor es el interprete y custodio del reglamento. Estructuración de la clase con un cierto grado de flexibilidad y permisividad de movimientos, aunque limitada a la interpretación del reglamento por parte del profesor. Tipo de trabajo preponderante: individual y en pequeño grupo (el gran grupo se reserva para la actividad del profesor frente a la clase: explicaciones, correcciones...). Su principal fin es conseguir del alumno la aceptación de la norma como vía para la convivencia y el trabajo.

Asimilada: El alumnado colabora en la formulación, desarrollo y valoración de las normas de convivencia. Tanto el profesor como el alumnado están sometidos al reglamento y son responsables de su custodia. La estructuración es más flexible, hay permisividad de movimientos (sí respetan el trabajo de los compañeros) Se favorece el trabajo autónomo y la integración grupal. Su fin esencial es lograr personas capaces de una autodisciplina personal y de una colaboración en beneficio del grupo.

JUSTIFICACIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO CONJUNTO PARA ESTABLECER UN SISTEMA DE DISCIPLINA CONSENSUADO EN EL CENTRO

Es importante considerar que un sistema de convivencia no viene justificado únicamente por los posibles beneficios que puede reportar para el rendimiento o para evitar conflictos de convivencia. Dicho sistema cubre una gran cantidad de necesidades que tienen todos y cada uno de los agentes que participan en él.

Entre estas necesidades cabe mencionar:

Para con el alumnado:

- Necesidades de atención y aceptación: ser escuchado, atendido, tenido en consideración. Derecho a su dignidad e integridad personal, respeto a su intimidad.
- Necesidades de aprobación, aprecio y estima personal: de su forma de ser, de sus intereses, ritmos y capacidades. Desarrollo de su sentimiento de pertenencia, de amistad y consideración.
- Necesidades de éxito personal y académico.
- Necesidad de seguridad y apoyo en los conflictos internos del grupo.
- Necesidad de un marco conductual claro, que le evite conflictos grupales y personales.

Para con el profesorado:

- Necesidad de respeto y consideración: por parte de alumnos, compañeros, padres.
- Necesidades de éxito y de reconocimiento de su tarea.
- Necesidades de participación en la gestión del centro educativo.

Para con la materia:

- Necesidades de sistematización y organización del trabajo.
- Necesidades de un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Para con los padres:

- Necesidades de información sobre las dificultades y progresos de sus hijos.
- Necesidades de apoyo y orientación en su labor educadora.
- Necesidad de participación y colaboración en la mejora del aprendizaje del hijo.
- Necesidad de que su hijo recibe una educación en un ambiente de seguridad y respeto personal, que le garantice la correcta progresión en su madurez, formación de su carácter, valores y hábitos y en su aprendizaje.

OBJETIVOS PROPUESTO PARA NUESTRO PROGRAMA

- Crear un ambiente favorecedor del trabajo personal.
- Mantener el orden y despertar el interés por el aprendizaje.
- Desarrollar la cooperación grupal y la responsabilidad personal.
- Formar en el respeto al otro sobre la base de la tolerancia y aceptación mutua.
- Estimular una actitud de respeto por las normas.
- Incrementar la capacidad de adaptación a las normas y reglamentos propios de diferentes tareas y ambientes.
- Promover los valores, actitudes y habilidades que favorecen una convivencia fluida, eficaz y grata.
- Integrar un modelo de conducta que contemple: el respeto a la norma y al compañero, la participación activa en la mejora del grupo y que facilite la cooperación y solidaridad entre los miembros del grupo.
- Ampliar el autocontrol y toma de responsabilidades en la mejora personal y del grupo.

¿CÓMO CONSEGUIR UNA DISCIPLINA VIVENCIADA Y ASIMILADA?

Proponemos para ello la elaboración consensuada de un plan de trabajo que haga coparticipes en su desarrollo tanto al alumnado como a las familias.

Dicho programa se podrá concretar en: 1) Crear un ambiente integrador de los hábitos de disciplina y de control sobre la convivencia en el aula. 2) Conseguir compromisos de mejora personales y colectivos por parte del alumnado. 3) Resolver los conflictos grupales, si se presentan, y prestar atención individual al alumnado que así lo requiera.

Para lograrlo es preciso insistir en la necesidad de: a) Establecer y coordinar un plan de trabajo y cooperación entre el profesorado. b) Potenciar la autorresponsabilidad del alumnado. c) Incrementar la relación y colaboración familiar escuela.

Dicho enfoque tendrá una fase previa de valoración del grupo clase. (Clima de clase, estructura sociométrica, nivel de identificación grupal, conflictos grupales, etc.) Unas fases de seguimiento y revisión y una fase final de autoevaluación por parte del alumno de los compromisos conseguidos (se propone que sean las sesiones de evaluación trimestrales)

En una próxima sesión plantearé con más detalle los pormenores de este enfoque de trabajo conjunto y coordinado. Ahora para terminar conviene detenerse un momento en la relación entre disciplina y estrés del profesor, con la única pretensión de que nos sirva de elemento motivador para nuestro compromiso de trabajo compartido.

Un sistema de convivencia adecuado puede tener claras ventajas sobre:

1. El rendimiento académico de nuestros alumnos.
2. El nivel de satisfacción personal de cada uno y de la comunidad en general.
3. El grado de realización profesional que alcanzamos.
4. El incremento del control sobre las situaciones de insatisfacción profesional y estrés del profesorado.

EL ESTRÉS DEL PROFESOR Y LOS CONFLICTOS DE DISCIPLINA

La disciplina y los conflictos que conlleva son una de las fuentes más importantes de estrés profesional, por lo que se hace necesario, al objeto de disminuir su posible influencia, entenderla como una función colectiva, una labor de todos.

La realidad del aula es cada vez más compleja, los contenidos educativos más indefinidos y abiertos, el alumnado con menos hábitos de disciplina, menos corteses, más críticos y con mayores niveles de exigencia y, por si no fuera suficiente, en la actualidad, la autoridad del profesor se encuentra en una continua "puesta en cuestión". La familia la infravalora y critica; la sociedad, los medios de comunicación, las modas discuten sus principios y presentan otros modelos no coincidentes con los que se desea modelar en los centros educativos; el alumnado, en muchos casos, percibe al profesorado como una persona que no les aporta lo que ellos buscan y que no dispone de los suficientes medios para sancionarles o corregirles, las autoridades académicas no prestan los apoyos necesarios, todo ello ha llevado a una acumulación de una gran cantidad de responsabilidad y frustración en el profesorado.

Pero no podemos quedarnos en una eterna lamentación, pues al final será el mismo profesorado el que pague las consecuencias de no enfrentarse al problema de la disciplina. Desde aquí proponemos algunas de las medidas aconsejables para disminuir el efecto estresante del mantenimiento de la disciplina en el profesor:

a. La disciplina se ha de basar en un acuerdo mínimo, asumido por todos el profesorado del centro.

b. Dicho acuerdo estará reflejado en un Reglamento de Disciplina, que será el marco de actuación ante alumnos, padres y autoridades educativas y que fundamentara y respaldara el comportamiento del profesor ante faltas graves y muy graves.

c. Se contemplara en el reglamento la existencia de una Comisión de Disciplina que evite la localización de los conflictos sobre un solo profesional.

d. Es conveniente articular estructuras de cooperación entre el profesorado, aunque estas en ningún caso deberán suplantar o poner en duda la autoridad del profesor.

e. El control de los elementos materiales y personales, de horarios, distribución de cursos y aulas etc. favorecerá el trabajo ordenado y evitara ocasiones de indisciplina. La estructura y programación del centro, así como sus recursos y costumbres de trabajo son elementos esenciales de la convivencia y no deben ser considerados únicamente como un escenario inamovible en el que, a su pesar, hay que conseguir una “disciplina” apropiada.

f. La estructuración de las actividades de aprendizaje estará adaptada al alumnado, le resultarán motivadores, es decir, favorecerán el correcto funcionamiento de las clases.

g. La formación de un clima cordial, participativo y de trabajo favorece la formación de hábitos de disciplina y trabajo.

h. Es necesario potenciar al máximo una actitud de responsabilidad en el alumnado, que liberen al profesor de tareas rutinarias.

i. Hay que establecer líneas de cooperación con las familias que faciliten su compromiso con el sistema de disciplina del centro, que les informe y asesore sobre el proceso educativo de sus hijos, que facilite su colaboración.

j. El profesor dentro de sus posibilidades deberá ser optimista, aceptando al alumno con sus necesidades y características, deberá crear ambientes de cordialidad y cooperación en las aulas, conservando la calma y tranquilidad en todas las situaciones.

“Por favor, revisad los materiales que os hemos entregado así en la próxima reunión el trabajo de consenso podrá ir rápido y podremos ser eficaces”

DOCUMENTOS PARA LA 2ª SESIÓN DE COORDINACIÓN

1. FICHA DE REFLEXIÓN COLECTIVA

El objeto de esta segunda sesión será: consensuar acuerdos de actuación conjunta y programar actuaciones educativas concretas. Además, al final de la sesión, repartiremos fotocopias de documentos teóricos que pueden ayudarnos en nuestra tarea e, incluso, si tenéis interés y hay tiempo podemos realizar algunas actividades muy interesantes.

Empecemos por acordar qué actividades vamos a realizar:

Ámbito	Actividades	Responsables	Tiempos materiales
Profesorado			
Grupo clase			
Alumnado			
Familias			
Otros servicios			

Por último, no olvidemos fijar las fechas para las próximas reuniones de revisión de lo realizado.

En las hojas que siguen pretendemos ofertaros un resumen de algunas estrategias para mejorar la convivencia que cada profesor puede utilizar en su aula. De esta manera el programa de mejora podría tener dos vías de trabajo: 1. las actividades acordadas dentro del mismo programa y 2. la mejora de nuestras propias estrategias profesionales.

Si alguien está interesado en tener una información más detallada de estos temas se aconseja consultar la bibliografía entregada y buscar el asesoramiento del departamento de orientación para la aplicación en el aula de la teoría analizada.

2. MATERIALES DE CONTENIDO TEÓRICO

Estrategias de mejora del control sobre la clase

Todas estas estrategias responden a un trabajo de recogida a lo largo de años de experiencia (propia o de otros profesores/as) La gran mayoría de ellas, probablemente, no disponen de una confirmación experimental de su valía y sólo responden a un criterio producto de la experiencia del profesorado con años de experiencia.

Algunas de las estrategias, citadas por el profesorado, más idóneas para incrementar el control sobre los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado se pueden estructurar en los siguientes apartados:

A. LA DISTRIBUCIÓN DE LOS MATERIALES Y ELEMENTOS DE LA CLASE

La estructura de la clase:

- Estructura de puntos (mesas del alumnado aisladas y encaradas a la del profesor y a la pizarra) adecuada para actividades individuales; permite un mayor control sobre los movimientos, respeta el espacio personal, dificulta la convivencia y la comunicación profesorado alumnado, alumnos / as entre sí.
- Estructura de parejas, tríos o cuartetos (filas de dos, tres o cuatro mesas de cara al profesor y la pizarra) favorece la convivencia y colaboración entre alumnos, dificulta el trabajo individual y el control sobre el alumnado.
- Estructura en grupos (alumnos encarados entre sí y de costado al profesor y la pizarra) adecuada para trabajos en grupo, favorece la cooperación y convivencia, dificulta el control sobre la clase; en estos casos siempre hay que cuidar que ningún alumno tenga que dar la espalda a la pizarra o al profesor.
- Estructura en "U" adecuada para debates, clases de idiomas y en general toda actividad en la que sea importante el intercambio de mensajes entre alumnos, no necesariamente favorece la convivencia, exige una gran cantidad de espacio.

La distribución del alumnado:

Elementos de este tipo que pueden ayudar a un mejor control de la clase pueden ser: a) distribuir al alumnado conflictivo aislándolo o situándolo en puntos ciegos (sitios de escaso contacto con otros alumnos y de fácil control del profesor); b) la separación física de alumnos que se rechazan situando otros no rechazados entre ellos; c) la distribución heterogénea del alumnado que evite la concentración de los más dinámicos en una zona; d) la formación de parejas colaboración de alumnos (dos alumnos dispuestos a colaborar y ayudarse); e) permitir que cada alumno tenga su sitio y sea responsable de su cuidado, mantenimiento y orden; etc.

El ambiente físico de la clase:

- El orden y cuidado de los elementos que forman el ambiente de la clase (armarios, cuadros, ventanas) son muy importantes.
- Una decoración atractiva facilita que se sienta a gusto el alumnado. (Mejor aún si interviene el alumnado en ella.)
- Señalar rincones dentro de una clase para guardar los materiales y exponer algún trabajo del alumnado puede hacer que sienta la clase como propia.

B. FACTORES PROPIOS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

El timbre, tono y nivel de voz del profesor:

- Una voz tranquila, pausada, clara e incluso lenta favorece la atención, mientras que la voz nerviosa, fuerte, rápida dificulta la atención, produce fatiga.

- El cambio de tonos y timbres de voz significando, reforzando, los conceptos más importantes mantiene la atención.
- Mantener siempre los tonos habituales de voz, a pesar del posible ruido de fondo, contribuye a calmar la situación.

Los movimientos y gestos del profesor:

- Colocarse en una posición en la que sea fácil el ser visto y ver a todo el alumnado facilita la concentración de éstos y el contacto visual.
- Al sentarse es mejor adoptar una postura de escucha receptiva (no dar la impresión de que algo nos distrae la atención de la clase), hay que evitar que algo o alguien impida que seamos vistos por el alumnado.
- La quietud y monotonía produce agotamiento en la escucha.
- Gestos que refuercen lo que se dice favorecen la atención.
- Las miradas a los ojos (es necesario mirar a todo el alumnado) favorecen la concentración, la sonrisa o el gesto personalizado (dirigido a un alumno) incrementa su nivel de atención.
- Al hablar los gestos han de ser naturales y significativos. Si muestran seguridad, firmeza, tranquilidad refuerzan el mensaje.
- Nunca se ha de dar la sensación de haber perdido el control de la situación, nunca mostrar excesivos nervios o tensión.

El buen humor / la seriedad:

- Una actitud optimista y que demuestre seguridad ante la clase es positiva
- El uso moderado del buen humor es positivo, nunca se basara sobre la humillación, ni la ridiculizaron, siempre ha de quedar claro que es una broma.
- La seriedad y rigidez excesiva no son aconsejables, provocan malestar y animadversión.
- La ironía ha de utilizarse con cuidado, no será destructiva
- Es necesario establecer un equilibrio entre humor y seriedad.

Las explicaciones del profesor.

- Prepáralas previamente, disponiendo de un guión o apunte de ellas. Escribir ese guión en la pizarra o seguir en la explicación el desarrollo del tema del libro favorece la atención y comprensión.

- Tómate tu tiempo antes de empezar, espera a que haya silencio. Si no se produce este no grites, empieza (algo que no sea trascendente) a explicar muy bajo.
- Comienza con una motivación de la atención (preguntas previas sobre el tema, breve resumen de conceptos previos, explicar el interés y la utilidad de ese tema, utilizar un elemento audiovisual, etc.).
- Mira (una ojeada en círculo) al alumnado a los ojos, es útil para establecer el primer contacto y personalizar la intervención. Repítelo frecuentemente a lo largo de la exposición. Si oyes murmullos mira fijamente a la zona de donde provienen, a veces con esto y un simple gesto basta para acallarlos.
- Las explicaciones serán breves (20 25 minutos), claras, precisas y concisas.
- Deberemos explicar, preguntar, ejemplificar y aclarar. No sólo comentar lo ya escrito en el libro.
- Haz sentir a cada oyente que la explicación se dirige a sus intereses y necesidades, esto contribuye a mantener la atención. Pregúntale por lo explicado, por su opinión, por sus conocimientos previos, hazle una pregunta de desarrollo...
- Es conveniente interrumpir la explicación si un alumno pregunta algo sobre ella. Procurar que la respuesta no sea cerrada, es decir, ha de continuarse sin interrupción con el resto de explicación, así se evitan nuevas preguntas.
- Evita el exceso de ocasiones de ofuscación y enfado. Suaviza los momentos de tensión.
- Toda provocación o interrupción del alumnado ha de aprovecharse en beneficio propio. La ironía y hasta la alabanza pueden servir para ello.
- Nunca se acusará a nadie de falsedad o mala intención en su intervención, solo en casos extremos de error o apreciación personal (es su opinión)
- Termina con un resumen de lo explicado e incluso con preguntas al alumnado sobre ello.
- Las explicaciones han de continuarse con actividades que obliguen a trabajar sobre el contenido de las mismas.

El uso de la pizarra, de murales, laminas, medios audiovisuales:

- Cuanto más los utilicemos, mayor grado de atención y comprensión habrá.
- Cuando se explica (o se dan apuntes) el poner en la pizarra un esquema de lo explicado facilita la atención y comprensión.

- En la pizarra ha de procurarse escribir de forma ordenada, clara y concisa. La mejor postura para escribir en ella será de perfil (sin dar la espalda al alumnado, ni tapar lo que se está escribiendo con el cuerpo)
- Los medios audiovisuales serán de fácil manejo, atractivos, adaptados al alumnado y a la sala, comprensibles y motivadores (huir de los oscurecimientos generales o de medios con deficiente visibilidad o audición o de aquellos que exigen un tiempo de preparación excesivo) No utilizarlos de forma aislada, sino como parte de una actividad más amplia.

Las llamadas de atención al alumnado:

- Han de ser personalizadas, nunca pediremos silencio en general. Siempre mirando a los ojos al alumno. Se pueden utilizar los gestos para ello.
- Una llamada de atención formulada como una petición expresada en primera persona suele ser muy eficaz (Me permitirás terminar la explicación; si hablas tu me obligas a mí a levantar en exceso la voz, etc.).
- El pedir lo que se desea que hagan de forma concreta, utilizando el "por favor", mostrándose seguro y confiado en que se va a conseguir (no utilizando expresiones de duda o que demuestren inseguridad) ayuda a mantener la concentración.
- Durante una explicación o actividad del alumnado aproximarnos al rincón de los "alborotadores", permite hacerlos callar sin interrumpir la clase.
- Evitar romper el ritmo de la clase o localizar la atención sobre un hecho aislado.
- En casos graves, tener con el alumno un "aparte".

C. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA CLASE

- Si el alumnado conoce los objetivos, contenidos y criterios de evaluación se facilita su implicación personal en su estudio.
- Responsabilizar al alumnado de algunas tareas concretas contribuye a la buena marcha de la actividad.
- Revisar cada cierto tiempo con el alumnado el funcionamiento de la clase y establecer compromisos de mejora con ellos, puede ser un buen instrumento de apoyo a la labor docente.
- El desarrollo de actividades opcionales o de desarrollo libre favorece la consecución de los objetivos e incrementa la capacidad de autoaprendizaje.
- La intervención del alumnado en la determinación del currículo y de la evaluación (tipo y características) aumenta su nivel de responsabilidad.

Vías para la formación de un ambiente integrador de los hábitos de disciplina

Para crear este ambiente se precisa de un proceso sistemático de trabajo, no necesariamente lineal, pues con frecuencia precisara ser revisado y modificado. En grandes líneas podría ser:

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS

Con ellas pretendemos lograr:

- Un mejor conocimiento y relación dentro del grupo clase.
- Una más eficaz organización del trabajo, incrementar la cohesión grupal y las redes de comunicación y participación.
- Reformular las normas del grupo que dificulten la convivencia o el trabajo.
- Desarrollar las capacidades del grupo para enfrentarse a los problemas y conflictos que se presenten.

Ventajas: Son eficaces en la creación de dicho ambiente, estimulan la consecución de los objetivos formativos, son atractivas para el alumnado, permiten elucidar y resolver conflictos en el grupo.

Inconvenientes: Exigen tiempo, son de difícil evaluación, no todos el profesorado se siente interesado por ellas.

ELABORACIÓN DE UN REGLAMENTO DE DISCIPLINA ESCOLAR

Pasos: 1. Obtener de todas las posibles reglas (sin censura previa), buscar situaciones no atendidas por dichas reglas. 2. Seleccionar las reglas más deseables, categorización y redactado de las mismas. 3. Elaborar las consecuencias pertinentes para cada regla, tanto positivas (por su cumplimiento), como inhibitoras de la trasgresión de las mismas. 4. Redactar el reglamento y exponerlo. 5. Establecer un sistema de vigilancia. 6. Prever revisiones periódicas.

Ventajas: Favorece la interiorización de la disciplina, la formación de hábitos y actitudes de responsabilidad personal, la resolución de conflictos y el aprendizaje de estrategias de cooperación en la mejora del grupo.

Inconvenientes: Casi todos ellos derivados de una redacción defectuosa o de la imposibilidad de contemplar en un reglamento toda la casuística de una clase.

PROCEDIMIENTOS PARA MANTENER LAS CONDUCTAS DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

De forma paralela a la formación de ese ambiente integrador de los valores de la disciplina, se precisa de unos procedimientos que permitan mantener un mínimo de conductas de convivencia y disciplina. Conviene señalar que en ningún caso se usan de forma aislada o independiente.

Entre los muchos que existen proponemos los siguientes:

a) Procedimientos para acrecentar las respuestas deseadas.

Están basados en la utilización sistemática de refuerzos ante esas conductas.

Ventajas: Incrementan la presencia de la conducta deseada.

Inconvenientes: No elimina la causa de los comportamientos no deseados, no indica al alumno lo que "no se debe hacer".

b) Para adquirir respuestas deseables.

También basados en el uso sistemático de refuerzos y en la preparación de programas sistemáticos de actuación continua y progresiva que suelen ser laboriosos.

Ventajas: permiten el aprendizaje de conductas deseadas, partiendo de conductas ya presentes en el alumno.

Inconvenientes: no eliminan conductas no deseadas, no indican lo que "no se debe hacer", exigen elaboración y sistematización. Requieren de un modelo de conducta en el profesorado claro, constante, aceptado y no impuesto. Su efecto en el alumnado puede ser retardado, no inmediato.

Como ejemplo de estos programas de uso sistemático de refuerzos tenemos:

b.1. El moldeamiento, aprendizaje de conductas por refuerzo de aquéllas más próximas o semejantes a las respuestas deseables y extinción de las menos deseables. Se trata de que el alumno adquiera progresivamente conductas aproximativas a la deseada

b.2. El aprendizaje de conductas a través de modelos, que se le presentan al alumno de forma directa o indirecta.

c) Para disminuir la frecuencia de respuestas no deseables.

Ventajas: Permiten la disminución progresiva de la frecuencia de la conducta no deseada, favorece el incremento de conductas deseadas.

Inconvenientes: su efecto puede ser retardado, no inmediato.

Como ejemplos podemos presentar, entre otros:

c.1. Entrenamiento de capacidades o incremento de la competencia personal en los aspectos que le permitan al sujeto una compensación o un equilibrio de su "ego" personal.

c.2. Refuerzo de conductas incompatibles con las no deseadas.

c.3. Alteración de los estímulos provocadores de la conducta o de los contextos en los que estas se producen.

c.4. Desensibilización al estímulo desencadenante. Sus resultados tardan en verse y suele provocar un incremento inicial de conductas no deseadas (como respuesta de llamada de atención del sujeto ante la falta de estímulo por su conducta).

c.5. La extinción de respuestas no deseadas a través de la eliminación del refuerzo de dicha conducta. Modificaciones en el ambiente y el entorno de trabajo pueden ser muy favorables para el control de los refuerzos que incrementan las conductas no deseadas.

c.6. Tiempo fuera de atención. Retirar al sujeto a un lugar fuera de posibles estímulos. El lugar ha de permitir el control de la conducta del sujeto por parte del profesor. Es verdad que elimina el estímulo perturbador de la disciplina; pero su abuso puede ser peligroso. Puede convertirse en un instrumento de evasión del sujeto frente a situaciones de exigencia de trabajo.

c.7. Coste de respuesta. Programa contrato por el que, por cada conducta deseada, se le entregará un determinado refuerzo y, por cada conducta no deseada, se le retirará un determinado refuerzo.

c.8. Sobrecorrección. Ante una conducta no deseada el sujeto ha de restituir, compensar la situación hasta que ésta quede mejor que antes de la conducta. La compensación ha de favorecer al sujeto y no puede ser excesivamente desagradable, incómoda o agotadora.

c.9. El castigo (refuerzos encaminados a inhibir conductas).

Dada su trascendencia educativa le dedicaremos algo más de atención.

Ventajas: Inmediato en su efecto, no exige tanto esfuerzo de programación y sistematización por parte del profesor como otras estrategias.

Inconvenientes: No es constructivo al no mostrar lo que se "debe hacer", su efecto no es permanente, sólo sirve para una situación concreta e inmediata, produce agresividad y frustración.

Orientaciones para su utilización:

Inmediatez.- El castigo debe recaer inmediatamente después de cometida la falta, evitándose los castigos retardados.

Contextualización.- Se ha de tener conocimiento y controlar al máximo el contexto en el que se va a producir el castigo.

Consistencia.- Sometido a reglas fijas, claras, concisas, coherentes, justificadas y conocidas.

Personalización.- Se ha de castigar sólo a los culpables, evitar los castigos generales. El castigado al recibir su castigo ha de oír su nombre, y conocer con claridad el porqué. Hay que evitar que el castigo recaiga, también, sobre otro compañero, los padres o el mismo profesor.

Sosegado.- Expresado en voz baja pero audible, voz tranquila, sin gestos que denoten nerviosismo. Con calma, pero con firmeza.

Corrector.- Ha de explicarse el porqué del castigo y la conducta que se desea.

Equilibrado.- con relación a la falta cometida. Es preferible un castigo que se pueda cumplir, que suponga un pequeño sacrificio o esfuerzo añadido.

Sistemático.- Aunque las rutinas facilitan la disciplina, no tienen necesariamente que favorecer la interiorización de las normas.

FORMULACIÓN DE COMPROMISOS DE MEJORA PERSONAL Y COLECTIVA

Estas estrategias de trabajo son las que más hemos desarrollado en las actividades concretas que proponemos en el “Programa de mejora de la convivencia”.

Todas ellas se fundamentan en un proceso de reflexión guiada del alumno, que analiza su propia realidad para, a partir de ella, establecer un compromiso de mejora realista, concreto, alcanzable y contando con un seguimiento previamente acordado del mismo.

TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En caso de conflictos colectivos.

1. Usar las técnicas de dinámica de grupos. (Comentadas anteriormente)
2. Mostrar y practicar algunas habilidades sociales. (Pedir un favor, pedir perdón, conversar, mostrar sentimientos propios y comprender los ajenos.)
3. Desarrollar la capacidad de afrontar la realidad, de superar la frustración, de enfrentarse al acoso o la agresividad.
4. Usar técnicas de toma de decisiones y de compromisos de mejora. Pasos: 1. Delimitar el problema, describir la situación inicial. 2. Realizar un torbellino de ideas sobre posibles razones, alternativas, costos, consecuencias, requisitos, etc. 3. Valorar cada una de las alternativas. 4. Seleccionar la alternativa más aconsejable. 5. Establecer un plan de acción. 6. Prever un sistema de seguimiento de dicho plan de actuación. 7. Revisar el acuerdo, si se considera pertinente.

En caso de conflicto entre “agresores y víctimas” (enfrentamientos continuados entre alumnos o acosos de unos sobre otros).

Usar el llamado método Pikas: para conflictivos (agresores) que forman “pandilla” se basa en que todo grupo tiene un denominador común compartido pero al mismo tiempo temido. Consiste en entrevistas individuales para “reindividualizar”, romper la responsabilidad difuminada en el grupo y establecer un acuerdo de cooperación, seguido de entrevistas de seguimiento, y la estrategia “el círculo de amigos” para los/as víctimas consiste en buscar un grupo de compañeros voluntarios que se presten a mostrar actos de amistad con los/as víctimas, también sería útil promover su participación en clase.

Además se puede trabajar con los/as alumnos / as espectadores, aquellos que no sufren agresiones pero que han de convivir en el espacio en el que se producen. Conviene solicitar su colaboración individual para que se conviertan en agentes del cambio y de integración, o por lo menos que no promuevan o estimulen la agresión.

Otra estrategia de trabajo consiste en los procesos de “mediación” en el que un mediador (persona aceptada por todos los implicados para realizar dicho papel) lleva a cabo un proceso de análisis de la situación que genera el proceso de agresión (casuística, antecedentes, estímulos, etc.), seguida de entrevistas personales (por separado) en busca de compromisos de colaboración, y de la realización de situaciones ficticias que supongan el uso de técnicas de resolución de conflictos.

En caso de conflictos individuales.

Para casos de conflictos individuales no graves (reiterados, frecuentes, o que por sus efectos sean excesivamente perturbadores) puede servir en muchos casos el siguiente esquema de trabajo. Para situaciones más conflictivas será preciso atender otros programas más complejos.

1. Identificar el conflicto, determinar los estímulos, contextos y sentimientos implicados.
2. Concertar un encuentro con los implicados.
3. Establecer un compromiso escrito (contrato)
4. Prever su seguimiento y revisión.
5. Elaborar un programa de actuación.
6. Procurar situaciones que faciliten la aparición de las conductas deseadas en el alumno.
7. Procurar el desarrollo de la autoestima y el aprecio del resto de compañeros.
8. Implicar a la familia.
9. Realizar alguna entrevista más con la familia (tal vez sea suficiente por teléfono) y el alumno para revisar su compromiso.
10. Comunicar al profesorado los avances del alumno o los nuevos acuerdos a los que se llegue.

Otros materiales de trabajo para el profesorado al objeto de poder continuar con el proceso de reflexión

Con la pretensión de facilitar otros materiales que contribuyan en el proceso de reflexión y toma de acuerdos se proponen los siguientes.

1. Premios y castigos

Documento breve que permite comentar los efectos de algunos tipos de sanciones sobre el alumnado. La evidencia de sus datos facilita una toma de postura favorable a un régimen de disciplina no exclusivamente sancionador.

2. Cuestionario para profesorado sobre disciplina.

Con él se pretende facilitar un instrumento que permita conocer las ideas previas que sobre el tema tiene el profesorado participante. Si se entrega en la primera sesión, y se recoge antes de la segunda, se pueden aportar sus conclusiones como elemento clarificador y motivador de la toma de acuerdos.

3. Intervenciones del profesor ante conductas de sus alumnos.

Documento que al mismo tiempo que facilita al profesorado un elemento de reflexión permite compartir y aproximar estrategias de control sobre el alumnado y generar una actitud positiva hacia la asunción de compromisos de trabajo compartidos.

PREMIOS Y CASTIGOS

V. García Hoz, eminente pedagogo español, analizando multitud de casos determinó que las conductas de los jóvenes mejoraban, se mantenían indiferentes o empeoraban en los siguientes porcentajes según las conductas (premios y castigos) del profesorado:

Tanto por cien de conducta que:	Mejora	Indiferente	Empeora
Reconocimiento de incidencias, llamadas de atención	6	27	67
Con la reprensión pública	40	13	57
Reprensión en privado	83	10	7
Conversación privada amistosa	96	4	0
Elogio público	91	8	1
Reconocimiento de progresos	95	4	1
Sarcasmo público	10	13	77
Sarcasmo en privado	18	17	65

¿Qué conductas son las más útiles para mejorar? ¿Cuáles son las menos eficaces? ¿Podemos considerar a las eficaces como premios y a las ineficaces como castigos? ¿Sí se impone un castigo será mejor hacerlo en público o en privado? ¿Qué otros sistemas de control se podrían utilizar? ¿Cuáles podrían ser sus efectos?

CUESTIONARIO PARA PROFESORADO SOBRE DISCIPLINA

Deseamos conocer vuestras opiniones sobre la disciplina. Por favor responded al cuestionario, así nos ayudaréis a estudiar diferentes vías de actuación.

1. En la actualidad, en comparación con épocas anteriores, los conflictos de disciplina son día a día más preocupantes y manifiestan una tendencia a ser más frecuentes y de mayor intensidad.

V. F.

2. El gran problema de la disciplina es que el profesorado no tenemos medios para atajarla: no hay suficientes medios de sanción, los procesos disciplinarios son largos y complejos, etc.

V. F.

3. Según tu criterio los conflictos de disciplina en nuestro centro son un problema (subraya): Que en las condiciones actuales no tiene solución. Actualmente es el más preocupante. Es preocupante pero controlable. No es preocupante en absoluto.

4. Aproximadamente que promedio de tiempo en una clase dedicas a mantener la disciplina (Subraya) Un tiempo mínimo, alrededor de un 10%, entre el 10 y el 25%, entre el 25 y el 50%, más del 50%

5. ¿Entre todas las faltas del alumnado de qué tipo son frecuentes en tus clases?

¿Con qué frecuencia se presentan estas conductas?	Rara vez	Frecuente-mente	Mayori-tariame-nte
Distracciones mientras se explica o trabajan.			
No traen el material a clase.			
Retrasos graves antes de empezar la tarea.			
Hablan con los compañeros.			
Se mueven del sitio sin razón.			
Faltas de respeto al hablar con el profesor.			
Agresiones verbales o físicas a compañeros.			
Maltratos del material de la clase.			
Incumplimiento de las tareas de clase o de casa.			

6. Si se presenta en tu clase un problema de disciplina ¿Cómo actúas habitualmente?

¿Con qué frecuencias tienes estas conductas?	Rara vez	Frecuente-mente	Mayorita-riamente
Hablando con el alumno en un aparte.			
Haciéndole que cambie de sitio.			
Con un parte de disciplina.			
Echando al alumno o a la alumna al pasillo.			
Ignorando el hecho			

Llamándole simplemente la atención, sin sancionarle.			
Pidiéndole que por favor colabore con la clase.			
Poniéndole una sanción (castigo, trabajo extra)			

7. En general, si se te presenta un conflicto de disciplina complejo y grave, sueles (subraya):
Se lo comunicas al tutor, pasas la información a jefatura de estudios, lo comentas con los compañeros, pides la colaboración del resto del equipo educativo, crees que lo debes resolver solo.

8. Indica el efecto que podrán tener estas medidas en la mejora de la disciplina: Escaso, provechoso, muy ventajoso.

¿Su efecto será?	Escaso	Provechoso	Muy ventajoso
Incrementar sustancialmente el número de sanciones.			
Utilizar las sanciones sólo para casos graves.			
Realizar un programa desde la tutoría.			
Tomar unos acuerdos comunes entre el profesorado			
Realizar cursos de formación para el profesorado.			
Plantear el tema como objetivo de todo el profesorado			
Facilitar un tratamiento psicológico de casos graves.			
Dotar al profesorado de más medios sancionadores.			

9. ¿En de los dos últimos años, has sufrido por parte de otros / as alumnos /as alguna agresión física o algún maltrato de tus pertenencias? _____ ¿Si es afirmativo te acuerdas de cuántas (aproximadamente)? _____

10. En el centro podríamos contribuir a solucionar el problema con alguna de estas actividades (subraya las 3 ó 4 más adecuadas para nuestro centro, o escribe alguna más):

- Ampliando la eficacia de la Comisión de Disciplina del centro.
- Impartiendo una enseñanza más centrada en lo concreto y funcional frente a lo abstracto y teórico.
- Incrementando el número de reuniones de los equipos educativos de curso.
- Organizando un curso de formación interna sobre disciplina y control de la clase.
- Nombrando tutores personales del alumnado conflictivo
- Consensuando entre todos un reglamento de disciplina para el centro.
- Realizando un programa coordinado de mejora del funcionamiento de las clases.
- Incrementando el número de sanciones.

- Expulsando a algunos alumnos.
- Elaborando, el propio alumnado, reglamentos internos de convivencia en las clases.
- Consiguiendo la colaboración familiar en el control de la disciplina.

¿De cuál?

ALGUNOS MODELOS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR ANTE LAS CONDUCTAS DE SUS ALUMNOS

¿Cuáles podrían ser los efectos de cada intervención? ¿Cuál su idoneidad? ¿En qué situaciones se podrían utilizar y en cuáles evitar?

Ante el alumno que llega tarde.

- Le dice: "¿Qué, también hoy se te han pegado las sabanas?"
- No dice nada, pero mira su reloj.
- Le sonrío y le indica con la cabeza que se siente.
- No le deja pasar.
- Le dice que entre, pero al final de la clase habla con él.
- Envía una notificación a la familia.
- Le dice que le va a suspender por llegar tarde más de cinco veces seguidas.

Ante el alumno que no trae los materiales de trabajo.

- Le humilla ante el grupo por su continuado descuido.
- Hace que los compañeros le presten el material.
- Le aparta a un rincón de la clase y le pone a hacer una larga copia.
- Le busca otra actividad para la que no necesite ese material.
- Le expulsa de clase y le manda a la biblioteca.
- Le llama la atención y le pone un cero.

Ante el alumno que no atiende a las explicaciones del profesor.

- Le pide por favor que atienda pues así le será más fácil hacer la tarea.
- Como es la cuarta vez que le llama la atención le amenaza a gritos con sancionarle.
- Interrumpe su explicación y le pregunta algo ya explicado, buscando una ampliación o aclaración, y no sólo para evidenciar que el alumno no atendía.
- Le dice que al final de la explicación va a hacer preguntas sobre lo explicado para comprobar que lo han entendido bien.

Ante el alumno que no hace las tareas.

- Le indica que al final de la clase se las pedirá.
- Le llama la atención y le pone una sanción.
- Le escribe una nota en su libreta para sus padres, que tendrá que traer firmada.

Ante el alumno que hace intervenciones del tipo "payasadas".

- Se ríe de sus gracias.
- Le aísla del grupo.
- Pide a sus compañeros que no le hagan caso.
- Le sienta con otro compañero más responsable y comedido.
- Le nombra responsable de alguna tarea de la clase.
- Le expulsa al pasillo.

Ante el alumno que no cumple un castigo.

- Le multiplica por dos el castigo anterior.
- Le expulsa de clase y avisa a jefatura de estudios.
- Se hace el olvidadizo y no dice nada.
- Le hace cumplir el castigo en su presencia.
- Llama al tutor y, delante del alumno, le dice que ya no sabe qué hacer con él.

- Implica a la familia en el cumplimiento de la sanción.

ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN CON EL PROFESORADO

Introducción

En la parte teórica preliminar se ha insistido en la necesidad de una intervención global; pero creemos que todos los profesionales entendemos que dicha intervención no se puede lograr sin una plena colaboración de todo el profesorado en la puesta en práctica del programa, por eso consideramos que es preciso estructurar su desarrollo en fases que faciliten al equipo educativo la valoración de las necesidades de su grupo, la toma de acuerdos sobre esas necesidades y los procesos de coordinación y seguimiento de las actuaciones acordadas.

Con esa intención de progresar juntos se presentan a continuación los documentos que se pueden utilizar ordenados según sus sucesivas fases de uso: Información motivación, diagnóstico reflexión, formación asesoramiento, seguimiento – evaluación

Fase de información y motivación

Antes de iniciar el programa es preciso realizar una fase previa de información al profesorado sobre el mismo. En las primeras reuniones convocadas se incluirá la valoración de la convivencia en el grupo, a partir de la cual se trata de acordar la necesidad de iniciar un programa de actividades dirigido a mejorar esa convivencia. El debate inicial de necesidades no ha de tener porque ser exhaustivo, sólo tiene por objeto facilitar que todo el profesorado tome conciencia de la necesidad de realizar actuaciones concretas para mejorar la convivencia en el grupo de forma que se facilite la posterior asunción de las propuestas del programa.

Para ofrecer al profesorado una información mínima sobre el programa conviene entregar los documentos fotocopiados que se proponen. Es imprescindible aceptar que la propuesta del programa es abierta y que por tanto puede ser modificada por los equipos educativos según sus valoraciones, opiniones y deseos. Lo más importante es empezar la actuación, posteriormente, se podrá ir mejorando y ampliando las propuestas.

No está de más insistir en que el objeto de esta fase no es otro que facilitar al profesorado la valoración de su grupo, propiciar el intercambio de opiniones y motivarles a la toma de acuerdos de actuación consensuados.

Fase de diagnóstico y reflexión

Una vez tomados los primeros acuerdos de actuación concreta e inmediata por parte del equipo educativo podemos proceder a la fase de diagnóstico detallado de las necesidades del grupo y del alumnado, considerado individualmente. Para ello el tutor y el departamento de orientación se pondrán de acuerdo en una distribución de tareas y en un calendario de actuación.

Fase de formación y asesoramiento

Es posible que de la fase de reflexión previa surja la demanda por parte de profesorado de cursos de formación o de asesoramiento más puntual sobre algún tema para esos casos proponemos el uso de la documentación teórica previa, la bibliografía final o la solicitud de cursos de formación a los Cefire.

Fase de seguimiento y evaluación

En esta fase hay que incluir, también, las respuestas a las demandas de asesoramiento que puedan producirse. Se ha previsto una reunión de seguimiento trimestral. Puede ser de interés utilizar las sesiones de evaluación o reuniones de coordinación previstas en el calendario anual del centro para incluir en el orden del día el seguimiento del programa de mejora.

Fase de elaboración y presentación de conclusiones

Con ella se busca aprovechar la experiencia de este año con el fin de propiciar la mejora del programa y su generalización a otros cursos y en otros años. Es aconsejable realizar una memoria del trabajo realizado para su presentación a los órganos de coordinación del centro con el deseo de recabar su apoyo para años posteriores.

La descripción de los instrumentos y criterios para la evaluación se encuentran en el documento de diseño del programa. Para la valoración de los progresos alcanzados con el alumnado se pueden volver a utilizar las fichas y cuestionarios de la fase inicial de detección de necesidades, mientras que para la valoración del profesorado las fichas de seguimiento, las actas de las reuniones de coordinación realizadas y las valoraciones personales finales pueden ser instrumentos de evaluación.

Descripción de los registros y cuestionarios que se pueden utilizar en las fases de diagnóstico y de seguimiento

Siempre que se detecta un curso con necesidades de intervención por parte del equipo educativo por su conducta o trabajo en clase es preciso realizar una diagnosis de la situación de la que se parte, es más, conviene aportar la información diagnóstica de que se disponga a la primera reunión del equipo educativo, para analizar las necesidades detectadas e iniciar el proceso de actuación conjunta del equipo educativo.

Por ello, convendría que el tutor, en colaboración con el departamento de orientación, antes de convocar la reunión del equipo de profesores/as de su curso proceda a la recogida de unos datos mínimos que faciliten la toma de acuerdos del equipo educativo.

Como datos previos de diagnóstico aconsejables proponemos:

A. Datos referidos a la colectividad del curso.

1. Datos recogidos de los expedientes del alumnado. Direcciones y teléfonos, fechas de nacimiento (alumnos que se encuentran en desfase con respecto a su curso), alumnos repetidores o con otras circunstancias (apoyos, adaptaciones curriculares, necesidades educativas o familiares, etc.), nivel de absentismo, notas de las evaluaciones, etc.

2. Datos recogidos con los cuestionarios previos de evaluación: “Ficha de detección de necesidades de intervención”, el “Registro de conductas significativas”, el “Sociograma”, los cuestionarios: “La disciplina en nuestro centro”, “Mi vida en la clase durante el día de hoy”, “Cuestionario de relaciones en el aula”.

B. Datos referidos al alumnado con necesidades de atención conductual.

Según la selección a realizar a partir de los datos recogidos en la fase anterior se procederá a una evaluación más detallada del alumnado que se considere pertinente. Evidentemente, lo importante de todos estos documentos es su objetivo y no su formulación, por tanto se puede modificar y adaptar a las necesidades y deseos de cada centro, lo que se adjunta no es más que una propuesta de trabajo.

FICHA DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE INTERVENCIÓN

El tutor, ayudado por el departamento de orientación, la repartirá entre el profesorado del equipo educativo con la suficiente antelación para facilitar la valoración de necesidades y de toma de acuerdos. Un momento oportuno sería después de la primera reunión (en la que se supone que se ha de acordar iniciar el programa) y antes de la segunda (en la que se prevé tomar acuerdos de actuación concreta por ámbitos).

Su objeto es doble: 1. recoger las valoraciones, actuaciones y propuestas de todo el equipo educativo, al mismo tiempo que se les hace reflexionar sobre la situación de partida, y 2. facilitar un instrumento de síntesis que aporte un mínimo de eficacia a esa primera reunión. Es conveniente que antes el tutor y el departamento de orientación se reúnan para preparar el documento de síntesis y llevar unas propuestas concretas a la reunión de coordinación.

REGISTRO DE CONDUCTAS SIGNIFICATIVAS EN EL GRUPO

Registros con los que se pretende realizar un resumen de los datos de interés del grupo de alumnos que apoyen la valoración de necesidades y la toma de acuerdos. Se puede entregar al equipo de profesores/as de forma conjunta a la ficha anterior.

El proceso de diagnóstico se completará con la información recogida en las actividades en grupo iniciales del programa. Además las actividades en grupo no sólo contribuyen a facilitar la reflexión del alumnado sobre su realidad, sino que también aportan una muy interesante información al tutor y a través de éste al resto del profesorado.

LOS CUESTIONARIOS PARA EL ALUMNADO

Entre la primera reunión, de decisión sobre el inicio del programa, y la segunda semana de toma de acuerdos sobre las actividades a realizar en cada uno de los ámbitos de actuación el tutor podría realizarlas con sus alumnos. De forma que a esa segunda reunión de coordinación se pudieran aportar un resumen de las valoraciones del profesorado (documentos anteriores) y del alumnado (documentos que se describen a continuación):

“La disciplina en nuestro centro”.

Documento que pretende servir de fundamento para la realización de una actividad con el alumnado para hacerles reflexionar en lo que concierne a sus percepciones sobre la disciplina, al mismo tiempo que aporta información útil al profesor para la valoración de necesidades y la elaboración de propuestas a llevar al equipo educativo.

“Mi vida en la clase durante el día de hoy”.

Documento complementario del anterior, su objeto es evidenciar la frecuencia de las conductas “inapropiadas” con la intención de que al final del periodo (o en fases intermedias) se pueda repetir y así cuantificar la valoración de los progresos alcanzados.

El “Cuestionario de relaciones en el aula”.

Documento inspirado en el sociograma y que de hecho lo sustituye al mismo tiempo que aporta otras valoraciones de interés para el grupo.

Éste como los tres cuestionarios y registros anteriores se pueden volver a utilizar al final del programa como instrumentos de evaluación, de esta forma adquirirían la categoría de pretest – postest.

LA FICHA DE SEGUIMIENTO

Con la que se pretende facilitar la participación de todo el profesorado en la tarea de seguimiento al mismo tiempo que se mejora el proceso de recogida de datos de evaluación y se facilita la toma de acuerdos posteriores.

FICHA DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE INTERVENCIÓN

Esta ficha tiene por objeto facilitar la detección de las necesidades de intervención en el curso y recoger las sugerencias de todo el profesorado del equipo educativo, de esta forma se posibilitará la evaluación del grupo y la toma de acuerdos de actuación conjunta.

Se debe cumplimentar por cada profesor del curso y entregar al tutor antes del día:

_____.

Curso: Área:

Profesor/a:

Según mi criterio a fin de facilitar una mejora en el rendimiento del curso considero que las necesidades más graves de intervención son:

NECESIDADES DE INTERVENCIÓN.	EN CASOS INDIVIDUALES. Pon el nombre del alumno/a.	GENERAL PARA TODO EL GRUPO.
Para mejorar la convivencia y la disciplina.	Agresivos: Inquietos o movidos: Pasivos: Rechazados:	
Para mejorar la motivación y capacidad de esfuerzo del alumnado.	Desmotivados: Absentistas:	
Para mejorar sus hábitos de estudio.	Con hábitos de estudio deficientes:	
Para mejorar su competencia previa.	Con necesidades de refuerzo o apoyo educativo:	
Para mejorar su....		
Otras situaciones		

En la actualidad para disminuir la incidencia de esta problemática en mi área estamos realizando las siguientes medidas:

MEDIDAS	VALORACIÓN DE SU EFICACIA	DIFICULTADES QUE TIENE

¿Qué otras medidas propondrías para facilitar el buen funcionamiento del grupo?

PROPUESTAS DE MEDIDAS	RESPONSABLES DE ELLA	¿QUÉ SE NECESITA?

Otros comentarios y observaciones.

CUESTIONARIO “LA DISCIPLINA EN NUESTRO CENTRO”

La mayor parte del profesorado estamos preocupados por la conducta de ciertos alumnos / as en las clases y por el nivel de trabajo e interés que se demuestra en las tareas de clase, nos preguntamos si vosotros los/as alumnos / as también entendéis que éste es un problema. Para conocer vuestra opinión y recabar vuestras propuestas os pedimos, por favor, que rellenéis este cuestionario.

El cuestionario es anónimo, no tienes que poner tu nombre, ni el de ningún compañero. Contéstalo con sinceridad como si hablaras espontáneamente con un compañero.

¿Cuál es tu valoración sobre la disciplina del centro?

	Valoración (De 1 a 10)	¿Cómo podríamos mejorarlo?
Del orden y limpieza de mesas y sillas de clase.		
De la puntualidad y asistencia a las clases.		
De la atención a las explicaciones del profesor.		
Del interés por hacer las tareas de clase.		
Del cumplimiento en las tareas de casa.		
De la relación entre compañeros.		
De la relación con el profesorado.		
Del orden y limpieza en los pasillos.		

¿De las siguientes medidas cuáles son más eficaces para mantener la disciplina?

¿Cuál es tu valoración? Ponles una nota de 1 a 10.	
1. Dar o quitar puntos según la conducta de cada alumno.	
2. Escribir una nota informativa para que la firmen en casa.	
3. Sentar al alumno en un lugar retirado de los demás.	
4. Poner trabajos extras.	

5. Poner puntos o notas que cuenten en la evaluación.	
6. Pedirle, por favor, que se calle y trabaje.	
7. Llamarle la atención con gestos o palabras.	
8. Ponerle de pie junto a la pizarra.	
9. Echar al pasillo.	
10. Expulsar del instituto.	
11. Ponerle un parte y llevarle a jefatura de estudios.	
12. Hablar con sus padres.	
13. Hablar con él después de clase y pedirle su colaboración	
14. Mandarle con otro profesor para hacer un trabajo extra.	
15. Premiar al que se porte correctamente.	
16. Hacerle venir o permanecer una hora más en el centro.	
17. Ridiculizar al alumno.	
18. Hacerle preguntas, pedirle el cuaderno.	
19. Aproximarse a él para impedir que siga hablando.	
20. Amenazarle con un castigo o sanción.	
21. ¿Alguna más?	

Alicante, _____, _____, 200

MI VIDA EN LA CLASE DURANTE EL DÍA DE AYER

Curso: _____ Fecha: _____ Sexo: _____

CONDUCTAS QUE SE HAN PRODUCIDO EN CLASE	NÚMERO DE VECES (APROX)	
	LOS DEMÁS	TÚ
1. Han utilizado un mote para llamarte / lo has hecho tú.		
2. Te han insultado o molestado / lo has hecho tú.		
3. Te han llamado la atención por hablar en clase.		
4. Han sido amables contigo / has sido tú amable con alguien.		
5. Te han agredido físicamente / has agredido tú a otro.		
6. Se han burlado de ti o de algo tuyo / te has burlado tú.		
7. Te han amenazado / lo has hecho tú.		
8. Te han ridiculizado / has ridiculizado tú a un compañero.		
9. Te han quitado algo / has cogido tú algo que no era tuyo.		
10. Te han rechazado en el juego o en clase / lo has hecho tú.		
11. Se han movido del sitio sin necesidad / te has movido tú.		
12. Se han chivado al profesor de algo / te has chivado tú.		
13. Te han engañado o mentido / has mentido tú.		
14. Te han prestado algo que necesitabas / lo has prestado tú.		
15. Te has sentido aceptado, apreciado en clase.		
16. Has contribuido a que los demás se sientan a gusto		
17. Han sido descorteses con el profesor / lo has sido tú.		
18. Han contado contigo para algo agradable.		

19. Te han ayudado en tus tareas de clase / lo has hecho tú.		
20. Has atendido a todas las explicaciones del profesorado.		
21. Has traído todos los materiales que necesitabas.		
22. Corregiste tus tareas cuando se corrigieron en las clases.		
23. Terminaste las tareas que se mandaron en cada clase.		
24. Ordenaste los materiales de trabajo antes de salir de clase.		
25. Estudiaste en casa. ¿Durante cuánto tiempo?		

Otros comentarios y observaciones:.....
.....

Alicante, _____, _____, 200

Responde a estas cuestiones con sinceridad, como si las contestaras en una charla entre amigos.

Ten la absoluta seguridad de que lo que escribas en este cuestionario no será dado a conocer en ningún caso a ninguna otra persona. Ni tú conocerás las respuestas de los compañeros ni ellos las tuyas.

Con estas preguntas deseamos tener una información que nos permita hacer grupos de trabajo más eficaces.

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

1. ¿Con qué compañeros te gustaría formar grupo de trabajo? (pon un máximo de 3 nombres)

2. ¿A quiénes no elegirías como miembros de tu grupo de trabajo?

3. ¿Quiénes crees que te eligen a ti?

4. ¿Quiénes actúan de forma agresiva o hiriente para con sus compañeros?

5. ¿Quiénes suelen hacer burlas o bromas pesadas a los demás?

6. ¿Quiénes crees que están siendo víctimas de algún otro compañero?

7. ¿Te sientes tú víctima de las burlas o agresiones de algún compañero, o tal vez, verdugo o agresor de alguien? ¿Víctima o verdugo de quién o de quiénes?

FICHA DE SEGUIMIENTO

Esta ficha se rellenará por todo el profesorado antes de las sesiones de seguimiento con la intención de facilitar una sistematización del trabajo común y un mejor control de los progresos y dificultades que se van detectando.

¿Cuáles son las mejoras que has podido detectar desde que realizamos la anterior reunión del equipo educativo con relación al grupo clase en general?

	MEJORAS OBSERVADAS EN EL GRUPO CLASE.	NECESIDADES Y DIFICULTADES POR RESOLVER
En cuanto a la convivencia y la disciplina.		
En cuanto al esfuerzo y motivación del alumnado		
En cuanto a sus hábitos y métodos de estudio.		
En cuanto a su competencia curricular previa.		
En cuanto a otras situaciones o necesidades.		

- Con relación al alumnado que está recibiendo asesoría individualizada, ¿cuáles son las mejoras que has detectado?

MEJORAS EN (nombre de los/as alumnos / as)	Conducta	Esfuerzo	Nivel curricular	Otras necesidades

¿Qué otras medidas propondrías para facilitar el buen funcionamiento del grupo?

PROPUESTAS DE MEDIDAS.	RESPONSABLES DE ELLA	¿QUÉ SE NECESITA?

Otros comentarios y observaciones:

Alicante, ____, _____, 200

ACTIVIDADES CON PROFESORADO. REPERCUSIÓN EN EL CENTRO.

Introducción

En la mayoría de años que se ha realizado el programa (siempre adaptándolo a las necesidades y deseos del profesorado participe), hemos considerado conveniente proyectar algunos de los acuerdos que han surgido al resto del profesorado del centro. Aquí pretendemos explicar algunos de estos acuerdos por si pudieran ser útiles.

Propuesta de acuerdos de actuación y coordinación para el programa de mejora de la convivencia

Acuerdos más frecuentes que se toman sobre la estructura de la clase.

- Al empezar y terminar las actividades de la clase, cada profesor, deberá asegurarse que el alumnado dispone las mesas y sillas en una estructura y orden que facilite el trabajo y el correcto funcionamiento de la siguiente clase.
- El tutor o tutora elaborará una distribución del alumnado que separe a aquellos que al estar próximos pueden presentar un mayor nivel de conflictos.

Acuerdos frecuentes sobre las intervenciones del profesor.

1. Incrementar el número y frecuencia de los controles del trabajo del alumnado. Pedir el cuaderno, corregir las actividades del alumnado en general e individualmente con mayor frecuencia de la que se haga en la actualidad.
 2. Conseguir un trato educado por parte del alumnado sobre los materiales y las personas será prioritario. No se permitirá el mal uso de los materiales ni su desorden, no consentiremos las formas inadecuadas para con los compañeros o para con el profesor.
 3. Orientaciones para hacer llamadas de atención al alumnado. Cuando llamemos la atención a un alumno lo haremos de forma tranquila y clara aportándole las razones de nuestra queja y solicitándole el cambio de conducta, explicándole qué deseamos que haga.
- Han de ser personalizadas, evitaremos al máximo pedir silencio en general. Siempre la haremos mirando al alumno y a ser posible pronunciando su nombre.
 - Una llamada de atención hecha como una petición en primera persona suele ser muy eficaz. (Me permitirás terminar la explicación. Si hablas tú, me obligas a mí a levantar en exceso la voz. Podrías atender de esa forma te serán más fáciles los ejercicios, etc.)
 - Durante una explicación o una actividad del alumnado, aproximarnos al rincón de los "alborotadores" (movernos por la clase), permite hacerlos callar sin interrumpir la clase.
 - En casos graves, tener con el alumno un "aparte". Al terminar la clase quedarse un minuto con él para pedirle su colaboración, diciéndole que estáis convencidos de que os va ayudar.

Acuerdos frecuentes para la formación de hábitos de trabajo en el alumnado.

El alumnado deberá llevar una agenda diaria en la que se apunten las tareas a realizar y las alabanzas y sanciones que hayan tenido. Incluso puede ser de interés el que al terminar nuestra clase les pidamos que hagan la valoración de la sesión.

Además, como en la gran mayoría de centros, se ha acordado un reglamento de disciplina que incluye listado de faltas y las sanciones que podrían corresponder por ellas.

Este reglamento se fundamenta en la creencia de que todos, alumnado y profesorado formamos una comunidad y como todas las comunidades tenemos que respetar unas normas mínimas de convivencia. Dichas normas vienen dadas por los objetivos que nos planteamos, las normas nos permitirán conseguir:

- Un ambiente de trabajo ordenado y eficaz que facilite nuestro proceso de aprendizaje al mismo tiempo que permite, dado su ambiente de armonía y respeto, que todos podamos realizar nuestra tarea y ser atendidos en nuestras dudas por el profesor.
- Un ambiente de convivencia grato y productivo que evite los conflictos entre compañeros, al mismo tiempo que propicia la colaboración de todos en el trabajo.
- Un entorno de respeto y colaboración entre todos los compañeros de forma que nos ayudemos a aprender cada día más, a superar nuestras dificultades y a sentirnos tranquilos, seguros y felices en clase.

Propuesta de subcomisión de convivencia

Además desde el departamento de orientación se ha propuesto ampliar las funciones de la Comisión de Convivencia, responsabilizándose no sólo de las sanciones, sino también de un “estudio mensual de los conflictos de convivencia y preparación de propuestas de mejora” Para ello se propone la creación de una subcomisión.

Dicha subcomisión podría estar formada por el coordinador de la ESO, el Jefe de Estudios, algunos tutores y el jefe del departamento de orientación. Podría tener un calendario de reuniones preestablecido (una al mes o dos al trimestre) con el objeto de atender las necesidades de revisión de expedientes y de promover y coordinar actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia.

Entre ellas podrían incluirse:

- Actividades generales para todos los cursos: 1. Concursos (la clase más “*guay*”). 2. Programas de decoración. 3. Proyecciones de vídeo forum (en religión y su alternativa). 4. Actividades de reflexión y juegos de cooperación (tutoría, educación física...). 5. actividades interculturales. 6. Temas transversales (la paz)...
- Actividades para grupos especialmente conflictivos: en horario de tutoría con el alumnado (3, 4 y 6 del párrafo anterior). En horario de reuniones con el profesorado (Toma de acuerdo sobre un

“programa de mejora de la convivencia consensuado” Podría suponer ir más allá de unos simples acuerdos de disciplina para buscar la implicación de todo el profesorado en actividades de mejora educativa concretas).

- Actividades con alumnos especialmente conflictivos: A cargo del departamento de orientación y el tutor, y en colaboración con la familia (programa ya preparado por el departamento de orientación).
- Oferta al profesorado de materiales didácticos sobre “mejora del control de la clase” contando con el asesoramiento del departamento de orientación (materiales ya preparados en el departamento de orientación).
- Propuesta de actividades prosociales para el grupo (o para un alumno) Estas actividades tienen por objeto beneficiar al grupo o a uno de sus miembros contando con la colaboración de los sancionados. Ejemplo: ayudar a un compañero, compartir con él una tarea o juego, aportar al grupo una información o tarea relevante que prestigie al autor (búsqueda de información en Internet, organización de actividades para el grupo), participar en una campaña de colaboración social en el centro (aprovechando las iniciativas de las ONG).

Se puede entender esta última propuesta como una oferta dirigida a optimizar la coordinación de las actividades del programa de mejora de la convivencia entre los diferentes cursos y para promover su aplicación y desarrollo (aunque sea parcial) en todos ellos.

ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Introducción

Ya se ha insistido a lo largo de todo el programa en que uno de los principios rectores del mismo es el de intervención global en el tratamiento de esta problemática. La familia tiene, dentro de este ámbito, una activa función educadora y una gran responsabilidad de colaboración en el desarrollo óptimo del programa. Por lo que se hace necesario establecer una amplia y estrecha colaboración familia centro educativo.

La colaboración familiar nos puede facilitar la generalización de los aprendizajes (actitudes, conductas) que estamos buscando en el alumno a ambientes más próximos y naturales para él y, por tanto, con un mayor grado de significación psicológica a la hora de conseguir su asimilación e integración dentro de su personalidad. Al mismo tiempo, la familia puede ser un proveedor de refuerzos y estímulos naturales de la conducta del sujeto, de ambientes controlados que faciliten la consecución de unos primeros éxitos que faciliten, por tanto, su posterior afianzamiento.

Los ámbitos de actuación más propios del ambiente familiar, en colaboración con el centro educativo y como completo a la labor académica de éste, son: 1. la socialización e integración social, 2. la autonomía personal y para la vida diaria, 3. la autoestima y estimulación personal, y 4. el apoyo curricular según las orientaciones que el profesorado les facilite. Lo que no supone la renuncia a cualquier otro ámbito que se considere de interés.

El papel de la familia se ha de considerar desde una triple perspectiva: a. preventiva, b. compensadora, y c. de refuerzo. Prevención de situaciones que puedan generar otros conflictos o agravar los ya existentes, compensación de situaciones o vivencias que están dificultando la formación de una actitud de responsabilidad y mejora en el alumno, y refuerzo de las conductas deseables que se vayan produciendo en ese sentido de mejora.

Pero no es conveniente que la familia se vea sola ante las necesidades del alumno, conviene que se le facilite orientaciones y apoyos, y, en definitiva, será tarea del centro educativo coordinar la colaboración familia centro educativo para conseguir una máxima eficacia en el desarrollo del programa.

Esta colaboración se puede concretar de forma sistemática con las siguientes fases, con el fin de elaborar un programa de intervención y colaboración conjunta familia centro:

1. Fase inicial del programa:

- Recogida de datos para el diagnóstico inicial.
- Información a los padres sobre las conductas del alumno y sobre el programa de actividades acordadas por el equipo de profesores/as.
- Cuestionario a la familia sobre las conductas del alumno y, posterior, asesoramiento dirigido a la superación de actitudes no favorables por parte de la familia ante las necesidades de su hijo y a la mejora del control familiar sobre las conductas del alumno.
- Información sobre las posibilidades de actuación a disposición de la familia (dentro y fuera del centro educativo, y en casa).
- Petición de colaboración y toma de acuerdos a desarrollar de forma conjunta.
- Asesoramiento sobre servicios públicos y asociaciones privadas que pueden prestarle apoyo y orientación específica.

2. Fase de desarrollo del programa:

- Establecimiento de prioridades entre las necesidades del alumno y las posibilidades de actuación familiar.
- Acuerdo sobre los objetivos, contenidos y actividades a trabajar en casa.
- Orientaciones por parte del profesorado sobre el proceso para trabajar con el alumno en casa.
- Presentación de materiales, orientaciones metodológicas.
- Acuerdos sobre las próximas sesiones de seguimiento con registro escrito.

3. Fase de seguimiento y mantenimiento de la colaboración:

- Realización periódica y frecuente de entrevistas de seguimiento, refuerzo familiar y revisión de lo realizado.
- Entrega de orientaciones a lo largo del proceso sobre la marcha del mismo y sobre las nuevas necesidades que se vayan detectando.

4. Fase final:

- Síntesis de evaluación de lo realizado y conseguido hasta el momento.
- Asesoramiento sobre otras posibles intervenciones.

Propuesta de actividades dentro del ámbito de la colaboración con las familias.

Las actividades con padres las dividiremos en dos grupos: a. actividades generales con todos los padres y b. actividades con padres de alumnos acogidos a programas de mejora personal coordinados por el tutor personal o por el departamento de orientación.

a. Las actividades generales propuestas serán, salvo que las circunstancias aconsejen algún cambio:

1. Carta de presentación del programa, en la misma se les solicitará su colaboración.

Si es posible es mejor hacer una reunión (informativa y de solicitud de colaboración) con las familias, pero siempre conviene entregar la carta, como vía para dejar constancia escrita y medio de garantizar que todos los padres se han podido enterar del acuerdo del equipo educativo con respecto a la realización del programa.

2. En las reuniones posteriores que se hagan, sea por el motivo que sea, conviene introducir un apartado en el orden de día para facilitar información sobre la marcha del programa, también se puede hacer si se considera de interés a través de una nueva nota escrita o por contacto telefónico, en casos más especiales.

b. Las actividades de asesoría personal con los padres de alumnos / as que se han acogido a un programa de mejora personal se desarrollarán siguiendo este esquema general:

Entrevista de diagnóstico y asesoramiento familiar, en la que también se pretende elaborar unos acuerdos progresivos de colaboración y seguimiento de los mismos.

En hojas posteriores se aporta un modelo de entrevista y de informe a las familias para su posible uso en esta primera entrevista (de este segundo la familia se llevará fotocopia).

En caso de necesidad se podría derivar al alumno (y a su familia) para que reciba un tratamiento más especializado por parte de un centro de salud mental, o parte de especialistas en

psicología o en modificación de conducta (servicios sociales o de salud, centros de terapia u orientación familiar, etc.)

- Entrevistas quincenales o mensuales de seguimiento, coordinadas con las actividades individuales con el alumno que en el programa de mejora individual se esté llevando a cabo.
- Entrevista final de valoración y, por supuesto, de compromisos para continuar con el esfuerzo familiar en el control y mejora del hijo.

En las hojas siguientes presentamos algunas sugerencias y modelos de documentos para realizar estas actividades (registros para las entrevistas con las familias, hojas de seguimiento, etc.).

ENTREVISTA FAMILIAR PARA EL PROGRAMA DE MEJORA

Como saben hemos iniciado con su hijo un programa de mejora con el que todo el profesorado queremos ayudarle a superar sus dificultades, para ello necesitamos de su colaboración: que nos ayude a controlar que todos los días trabaje un poco en casa, que lleve ordenado sus libros y cuadernos, etc.

Con la entrevista, queremos recoger datos sobre la conducta de su hijo en casa para después intentar llegar a un acuerdo de colaboración entre ustedes y nosotros.

¿Conocen bien el horario de clase de su hijo?

¿Saben el horario de visita semanal del tutor?

¿Están bastante informados de la conducta y estudios de su hijo?

¿Cómo esperan que termine el curso (aprobar, suspender, necesitará repetir)?

¿Qué necesidades y dificultades tiene su hijo en sus estudios?

¿Y en su conducta?

¿Qué hacen o pueden hacer desde casa para mejorar su rendimiento?

¿Si se niega a obedecer o se porta incorrectamente qué hacen en casa para castigarle?

¿Normalmente están de acuerdo los dos esposos sobre la actitud y normas que deben observar con su hijo?

¿Suele ver su hijo que ustedes discuten por él, por cómo tratarle o castigarle?

¿Con qué progenitor se lleva mejor, con quién dialoga más, a quién obedece más?

Si en la casa hay otros hermanos ¿Cómo se lleva con ellos?

¿Conductas que suele tener el alumno en casa?	Frecuencia	La ha tenido en los dos últimos días	Observaciones. ¿Motivos, ocasiones...?
Pelearse con los hermanos.			
Maltratar objetos.			
No obedecer.			
Ser desordenado.			
Rechazar las normas de la casa.			
Encararse con sus padres.			
Negarse a hablar, mutismo.			
No cumplir con sus obligaciones			
Engañar a los padres.			
Conductas de estudio.			
No tener ordenados sus libros.			
No trabajar en casa.			
Distraerse de sus tareas.			
Remolonear para no empezar.			
Decir que no tiene deberes.			
Enfadarse si tiene que estudiar.			

OBSERVACIONES:

INFORME PARA LA FAMILIA

En este informe queremos resumir las valoraciones que el equipo de profesores/as ha realizado sobre la situación actual del alumno.

ALUMN_: _____ CURSO: _____

VARIABLES.	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS PARA MEJORAR
Integración en clase		
Motivación, interés		
Conducta		
Actitud ante el trabajo		

Necesidades de aprendizaje (comprensión, razonamiento, atención...)		
Otras observaciones		

Con su hijo estamos realizando un programa de actividades dirigidas a mejorar su conducta, su interés por el estudio y, en definitiva, su rendimiento educativo; pero estamos convencidos que para garantizarnos el éxito en esta empresa precisamos de su colaboración.

Bueno sería que para terminar estableciéramos ese acuerdo de colaboración, que consistirá en:

.....
Volveremos a hablar sobre este acuerdo el día

ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO

Introducción

Estas actividades las estructuraremos en los siguientes espacios de intervención:

A.- En grupo y dentro del horario de tutoría. Con el objeto de facilitar actividades:

- De desarrollo de la convivencia, de la integración grupal, de las redes de comunicación y participación del alumnado en la vida de la clase.
- De toma de conciencia por parte del alumnado de la necesidad de colaborar en el ejercicio de la convivencia y de una toma de compromisos de mejora para conseguir esa convivencia caracterizada por la cooperación en antítesis al enfrentamiento, por el trabajo y la mejora frente a la frustración generada por la falta de éxito.
- De elaboración de un reglamento interno de la clase (sí así se acuerda).
- De resolución de conflictos grupales, en caso de producirse.

Los responsables de estas tareas serán los tutores según programa de actividades realizado por el D. O., que contarán, además, en todo momento, con su colaboración.

B.- Individualmente, con todo el alumnado, en horario de tutoría individualizada, a fin de facilitarles una reflexión sobre su situación y conseguir su compromiso para la mejora de su rendimiento. En algunos casos, se deberá contar con la colaboración de la familia.

Responsables: Los tutores según programa de actividades realizado por el D. O.

Las actividades individuales se pueden estructurar en:

- Entrevistas iniciales individuales de toma de conciencia (diagnóstico personal, reconocimiento de los efectos de su conducta, análisis de algunas estrategias de respuesta), y elaboración de un compromiso personal (contrato de mejora) En su caso, actividades paralelas de asesoramiento al profesorado sobre la situación (cómo actuar, cómo prevenir su desarrollo) y elaboración de un plan de intervención concreto en las clases, busca facilitar una atención más personalizada y unos éxitos iniciales al alumno en su compromiso.
- Entrevistas de seguimiento del compromiso inicial tomado por el alumno.

C.- En pequeño grupo. Formado el alumnado seleccionado por el equipo educativo en razón de sus características y necesidades. Dichas actividades estarán a cargo del D. O, contando con la colaboración del tutor y de las familias. Serán responsabilidad en su diseño, desarrollo y evaluación del profesor de psicología y pedagogía.

Junto a las actividades en tutoría con el grupo – clase se propone, como complemento de la acción tutorial, la realización de un programa de mejora personal del aprendizaje (para adquirir y aprender hábitos y técnicas de estudio, para motivar al alumnado, para incrementar su interés y responsabilidad en el aprendizaje) Dichas actividades estarán a cargo del tutor según el programa que acuerde con el departamento de orientación.

Actividades individualizadas

Nota: Las actividades individualizadas no se detallan a continuación por encontrarse ya publicadas en Oseguera Lomeña, y Reboloso Sánchez (2002a). Si alguien está interesado en él puede consultarlo y obtener ejemplares en la sección de publicaciones de la Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda: <http://cefirelda.infoville.net>

Actividades para el grupo – clase:

INTRODUCCIÓN

El presente programa es una propuesta abierta, que se complementa con la propuesta de actividades para el profesorado, familias y para el alumnado en pequeño grupo o individualmente.

El esquema de la propuesta, entre las que cada profesor deberá elegir las que hace, responde al siguiente guión:

- Unas actividades previas con el objeto de crear entre el alumnado un ambiente propicio al desarrollo del programa, que se hacen coincidir con la fase de preevaluación y la de planificación y coordinación por parte del profesorado.
- Un grupo de actividades de reflexión y toma de compromisos para el alumnado.
- Varias sesiones dirigidas a la elaboración de un reglamento interno de la clase.

- Un grupo de sesiones para el seguimiento y reformulación de los compromisos iniciales y para mantener entre el alumnado la motivación por el esfuerzo.
- Unas sesiones, por si fueran necesarias, preparadas para la resolución de conflictos.
- Unas tareas finales de evaluación.

No es necesario hacer todos los bloques, ni hacer todas las actividades de cada bloque, el profesor que se responsabilice de llevar a término el programa elegirá según su criterio, asesorado por el departamento de orientación, aquellas que hace e, incluso, puede introducir otras o modificar las actuales si así lo cree conveniente.

ACTIVIDADES PREVIAS

Los **objetivos** que se pretenden conseguir en esta fase, a grandes rasgos, son:

- Desarrollar actitudes positivas entre los miembros del grupo.
- Propiciar el aumento de la integración, cohesión y cooperación grupal, al mismo tiempo que incrementar el poder de referencia y control del profesor.
- Favorecer el encuentro entre compañeros que tienen poca relación y permitir el inicio de procesos de aproximación en caso de compañeros que se ignoran o se rechazan.

Mientras se realizan las actividades previas de preparación con el alumnado, el profesorado puede realizar sus reuniones de coordinación interna y toma de acuerdos, al mismo tiempo que se procede a la evaluación de necesidades del grupo.

Las **actividades** que se pueden realizar son muchas como ya se ha descrito anteriormente, no obstante nosotros nos atrevemos a proponer las siguientes (recordar que se trata de elegir las que se consideren más apropiadas)

Es imprescindible, por reconocimiento a méritos ajenos, señalar que la mayoría de actividades recogidas dentro del epígrafe “Mejora del clima social de la clase” están inspiradas en otras similares ya publicadas. Consultar: Cascón Soriano (2000), Limbos (1989) y Vopel (2000).

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE” LAS CUATRO ESQUINAS

OBJETIVO

Incrementar las ocasiones de contacto comunicación y confianza entre compañeros.

MATERIALES

Folios con el título de cada categoría de clasificación elegida.

Posibles categorías (palabras) a utilizar para nombrar las esquinas.

¿Si fueras un color, serías?

- A. Rojo.
- B. Amarillo.
- C. Gris.
- D. Azul.

¿Si fueras un animal, serías?

- A. León.
- B. Delfín.
- C. Perro.
- D. Gato.

¿Si fueras célebre, serías?

- A. Pintor.
- B. Escritor.
- C. Actor.
- D. Científico.

Posibles categorías (frases) por utilizar para nombrar las esquinas.

¿Con qué frase estás más de acuerdo?

- A. Me gustaría tener mucho dinero.
- B. Yo quiero una moto.
- C. La felicidad es más importante.
- D. Querría poseer magia.

¿Con qué frase estás más de acuerdo?

- A. ¡Qué difícil será aprobar!
- B. Tenemos muchas tareas para casa.
- C. Me lo paso bien en el instituto.
- D. Me gustaría ir a la universidad.

PROCESO DE REALIZACION

Primer paso. Explicad al alumnado que se trata de un juego con el que buscamos encontrarnos con personas que opinan como nosotros.

Pondremos en cada una de las esquinas de la clase un folio con una frase o una palabra, todos los/as alumnos / as que se identifiquen con ella deberán dirigirse a esa esquina.

Durante cinco minutos todos los que habéis ido a una esquina debéis explicar a vuestros compañeros por qué habéis elegido esa esquina y luego nombrar un portavoz que explique al resto de compañeros vuestras razones.

Segundo paso. Se les pide que se dirijan a una de las cuatro esquinas de la clase, la que corresponda con la palabra o frase que tiene el folio que está en esa esquina y que durante cinco minutos hablen entre ellos para llegar a un consenso sobre las razones de la elección de esa esquina.

Se hace volver a todos a sus sitios y, después de que el portavoz explique las razones del grupo, se repite la actividad por segunda vez con una nueva lista.

Tercer paso. Vuelven a ocupar sus sitios y se les hacen las siguientes preguntas (según el nivel de participación y cohesión del grupo se pueden hacer en debate abierto o decirles que piensen mentalmente las respuestas y que sólo contesten en voz alta a la última).

¿Con qué compañeros he coincidido en las esquinas dos veces? ¿Con quién no he coincidido nunca? ¿Qué puede significar que coincidamos con unos más que con otros? ¿Con quién me hubiera gustado coincidir y no lo he hecho?

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. EL DESHIELO y MEZCLA DE RITMOS

OBJETIVO

- Vencer resistencias, aumentar el nivel de contacto y de energía interna del grupo.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. (El deshielo) Se explica el juego y se prepara al alumnado en una actitud favorable, aclarándoles que nadie debe sentirse molesto por lo que ocurra en él.

Se trata de que os presentéis mutuamente, según os vayáis encontrando en vuestro deambular a lo largo del patio (conviene señalarles una zona no muy extensa en la que puede oírse claramente la voz del profesor), pero cada una de las presentaciones que hagáis estará caracterizada por unos determinados rasgos que en cada caso yo os iré dando.

Segundo paso. Iniciamos el juego, cada uno de vosotros puede ponerse a pasear libremente dentro de la zona del patio que hemos marcado. Mientras paseáis iré explicando cómo quiero que sea la primera presentación que hagáis, a una señal mía los que estéis próximos (sean dos o más) os presentaréis mutuamente. En marcha empezad a pasear libremente.

Primera presentación: Imaginad que sois personas muy ancianas, de más de 90 años, así que cuando encontréis a un compañero presentaos en voz baja y con pocas palabras. Por ejemplo: ¡Hola! Soy Pablo. ¿Qué tal? ¡Un día agradable! ¿Verdad? Una vez hechas las presentaciones, se les pide que vuelvan a iniciar el deambular libre por el patio.

Segunda presentación: Como este juego es mágico, mientras estáis paseando, estáis rejuveneciendo, ahora tenéis unos 70 años muy bien llevados, así que además de saludaros verbalmente os estrecharéis las manos efusivamente y con fuerza.

Tercera presentación: Seguíis rejuveneciendo, ahora tenéis unos cuarenta años, sois hombres y mujeres llenos de energía y a una señal mía, los que estéis cerca os presentaréis mutuamente agregando a vuestro saludo otras frases, como preguntas sobre la salud, el trabajo, etc. Tenéis que estar dialogando durante unos minutos sobre lo que os apetezca. A una nueva señal mía os despediréis con una ¡Hasta pronto! Acompañado de unas amigables palmadas en la espalda o de un fuerte apretón de manos.

Cuarta presentación. Comportaos como enérgicos y super-ocupados hombres de negocios de 30 años, con mucha prisa para atender a todas vuestras tareas, así que moveos con rapidez y nervio, escurriós entre vosotros y saludad, según os vayáis cruzando con los demás, a todos los que ya os han sido presentados con un leve movimiento de cabeza. En esta ocasión, en el momento de oír mi señal, debéis permanecer quietos en el lugar en el que estéis, como si fuerais estatuas.

Quinta presentación: Ahora sois unos alegres jóvenes de unos X años (edad media del alumnado) y tenéis que moveros por todo el cuadro con gran rapidez intentando saludar amistosamente con un golpe en la espalda al compañero o compañera, pero sólo de aquel al que habéis sido presentado, no podéis saludar a quién no se os ha presentado. Tenéis unos segundos para jugar a este juego.

Sexta presentación: Parad el juego. Estamos terminando la actividad de hoy pero para despedirla tenéis que buscar a los compañeros y compañeras que os han saludado y darles un fuerte abrazo de amigos.

Tercer paso. Se les pregunta si alguien no ha sido presentado durante todo el juego algún otro compañero, y si es así, el profesor u otro alumno puede presentarles y pedirles que se den un fuerte abrazo de amigos.

Probablemente el alumnado ya se conocerá por haber convivido durante muchas clases antes; pero lo importante no es sólo que conozcan sus nombres, sino que se den un abrazo como amigos.

Quinto paso. (Ritmos compartidos) Sentados en círculo el tutor señala a un alumno y le pide que frote sus manos, el tutor sigue el círculo señalando al alumnado que progresivamente frote sus manos. Al llegar al primer alumno del círculo le indica que dé chasquidos con los dedos, los demás siguen frotando las manos, hasta que el tutor los vuelva a señalar, entonces pasarán a chascar con los dedos. Llegado de nuevo al primero indicará de forma sucesiva a todos los del círculo que den palmadas en los muslos, que den palmadas y pateen el suelo. A continuación se dan las mismas pautas pero en sentido inverso: sólo palmadas, chasquidos, frotar manos, silencio.

Sexto paso. Se invita al alumnado a crear nuevos ritmos para ello pide de forma sucesiva a tres o cuatro de ellos situados en posiciones más o menos equidistantes (para comenzar conviene elegir alumnos participativos junto a alumnos aislados) que cada uno inicie un ritmo sencillo creado por él (dos o tres toques) con cualquier parte de su cuerpo (palmas, pitos, manos sobre las rodillas...).

Séptimo paso. El alumno que está situado a la derecha del que ha hecho el ritmo imita el ritmo que acaba de escuchar (igual ritmo y con idénticos medios) y así sucesivamente el ritmo circula por todo el círculo. Cada alumno debe repetir exactamente el ritmo que acaba de escuchar en el alumno de su izquierda.

Noveno paso. Cuando el alumno que empezó el ritmo tiene que hacer el ritmo del cuarto alumno que inicio el cuarto ritmo, se pide a otro alumno (puede ser el alumno inmediatamente a la derecha del primero que inicio los ritmos) que invente otro ritmo.

En el momento que el segundo alumno que comenzó un ritmo repite el cuarto ritmo iniciado se pide a otro alumno que cree un sexto ritmo, y así sucesivamente hasta que se desee, o hasta que el desorden creado impida seguir la pauta del juego.

Décimo paso. Conviene utilizar unos minutos para hacerles reflexionar sobre las actividades del día. ¿Cómo se han sentido con ellas (con las presentaciones y con los ritmos)? ¿Les ha servido para incrementar su confianza mutua?

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. COMPARTIMOS UNA ISLA PEQUEÑA y ¡JA, JA!

OBJETIVOS

- Desarrollar el contacto y las actitudes positivas entre los miembros del grupo.
- Promover la participación y la implicación del alumnado en la vida del grupo.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. (Compartimos una isla pequeña) Retiradas las sillas a un lado del aula (se puede realizar en el patio) se dibuja con tiza en el suelo un globo deformado con muchas zonas cóncavas y convexas (como si fuera una isla muy irregular con grandes bahías, cabos y golfos, mientras más irregular mejor, con zonas muy estrechas, otras alargadas...) El área encerrada por esa línea curva irregular ha de ser del mínimo tamaño pero suficiente para que todos quepan en ella de la forma más apretada posible.

Un primer alumno se sitúa dentro del globo e invita a otro compañero a incorporarse a la isla: “Ven dentro de esta isla y, en señal de amistad, colócame una mano (sobre el hombro, en el brazo, a la cintura...)”. Este segundo alumno invita a un tercero con la misma fórmula. La regla del juego es que todos deben estar dentro del globo, sin que fuera de él nadie pueda tener una parte de sus pies.

Segundo paso. Cuando la isla está formada (y todo el alumnado bien apretado dentro de él) se da a uno de ellos una pelota (o un objeto, u libro) diciéndole que tiene que pasar por las manos de todos los compañeros antes de poderla sacar del globo. Si alguien se cae o se sale del globo, se reconstruye éste y empieza de nuevo a pasarse la pelota, tampoco nadie puede dejar de apoyar su mano en la parte del cuerpo del compañero que le invitó.

Tercer paso. (¡Ja, ja!) Cuando han conseguido pasar un objeto por todos sin que nadie se salga de la isla, se inicia el segundo juego. Las instrucciones son que cuando un alumno apriete con su mano al compañero en la parte del cuerpo de éste donde la tenga apoyada, los dos han de mirarse a la cara y decir: “Ja, ja”.

Evidentemente lo más frecuente es que todos acaben riendo de forma incontrolada y de esta manera conseguirán echar a alguno de la isla, momento en que el juego termina y todos vuelven a su sitio (o a sentarse en círculo).

Cuarto paso. Comentar los sentimientos y emociones vividos con el juego. Resaltar la importancia de la cooperación para conseguir que nadie salga de la isla y tenga que mojarse.

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. EXPERIMENTAMOS SOBRE EL ESPACIO

OBJETIVOS

- Experimentar el placer del encuentro con el otro, de formar un equipo cohesionado.
- Incrementar el sentimiento de confianza mutuo.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. Se explica las normas del juego y prepara al alumnado en una actitud favorable, aclarándoles que nadie debe sentirse molesto por lo que ocurra en su desarrollo.

Segundo paso. Durante el ejercicio no se puede hablar sólo ver, sentir y pensar. Se pide al alumnado que forme un círculo alrededor del animador, sin que con los brazos extendidos sus dedos lleguen a tocarse, sugiriéndoles que se den cuenta de la sensación de lejanía y separación que hay entre todos.

A continuación se les ruega que se aproximen muy despacio, y mirando a los compañeros de los lados, hasta poder tocarse con los dedos (brazos extendidos), se les insiste en el sentimiento: “nos vamos aproximando, nos sentimos más cerca de los compañeros”.

Se vuelve a pedir que se aproximen hasta que sus codos con los brazos puestos en jarras puedan tocarse (vuelta a insistir en la sensación progresiva de proximidad)

Les decimos: “ya nos sentimos cerca, pero ahora necesitamos confiar uno en el otro”. Para conseguirlo dar un giro de noventa grados mirando todos a la espalda del anterior e irlos aproximando hasta que podáis poner las manos en la cintura del compañero pero con los codos pegados a vuestro propio cuerpo, seguir acercándoos hasta que no quepa ni un hilo entre la espalda del anterior y vuestro pecho.

Les preguntamos: “Verdad que no creéis que en estas condiciones seáis capaces de saltar al mismo tiempo que estáis sentados, quiero demostraros que sí”. Flexionad todos las rodillas de forma que os sentéis en el anterior y sirváis de asiento al posterior. Dad unos segundos para que el alumnado perciba la sensación de seguridad propia de ese estado. Pedirles que salten juntos cuando se les diga (si el círculo no se ha roto, se les puede pedir que levanten un pie todos juntos, al mismo tiempo, u otro ejercicio similar).

Cuarto paso. Se les pregunta qué sintieron durante la experiencia. Se trata de hacerles ver que en la vida dependemos de los demás y que eso puede resultar divertido si estamos dispuestos a colaborar y manifestamos un mínimo de buen humor.

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. EL VERDUGO Y EL MIMADO

OBJETIVOS

- Desarrollar actitudes positivas entre los miembros del grupo.
- Promover la participación y la implicación del alumnado en la vida del grupo.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. (El verdugo) Sentados en círculo todo el alumnado de la clase uno de ellos se queda en el centro, éste será el verdugo que con una hoja de periódico enrollada podrá castigar a quienes fallen al cumplir la tarea que el verdugo les manda.

El verdugo (el primero debería ser un alumno “estrella” o que como mínimo gozará del aprecio de los compañeros) se acercará hasta un alumno señalándolo con el verdugazo y nombrando a otro alumno le mandará: “Dime el nombre de este compañero y una de sus cualidades” En ese momento se dirigirá al compañero que tiene que decir el nombre rodeando lentamente el círculo por el camino más largo. Si antes de llegar hasta el compañero éste no ha dicho el nombre y una cualidad del otro, el verdugo podrá darle un suave verdugazo. A partir de ese momento el alumno castigado, tendrá que preguntar el nombre al otro y a continuación darle las gracias y decir una de sus cualidades pasando, a continuación, a ser él (el alumno al que no han descubierto su nombre) el verdugo, el verdugo anterior ocupará su silla y continuará el juego. Después de un tiempo (10-15 minutos) se parará el juego.

Segundo paso. (El mimado) Vuelven a sentarse en círculo, pero ahora el alumno que queda en el centro del círculo deberá taparse los ojos con un pañuelo. El resto del alumnado se podrá acercar a él y expresarle su afecto (con palabras o de manera no verbal). Después de que un alumno haya recibido unas cuantas expresiones de afecto se sentará en el centro y saldrá otro alumno al círculo. (Nota: aprovechar para sacar al centro a los/as alumnos / as más aislados o menos participativos del grupo)

Dos o tres minutos antes de terminar la sesión para el juego, pedir a todos que se cojan de la mano, cogiéndose también a la cadena el último alumno que haya sido mimado. Éste soltará su mano

izquierda de la cadena y comenzará a rodar sobre sí mismo hacía la derecha, formando con todos sus compañeros un ovillo, una piña de amistad y camaradería.

Tercer paso. Pedirles que manifiesten como se sintieron con estos juegos e invitarles a funcionar a partir de ahora como esa piña de camaradería que han formado.

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. CONFIAMOS EN LOS COMPAÑEROS (Juego 1 y 2)

OBJETIVOS

- Experimentar la satisfacción de haber confiado en los compañeros.
- Desarrollar actitudes de colaboración entre los miembros del grupo.
- Promover la participación y la implicación del alumnado en la vida del grupo.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. Antes de cada juego se explican sus normas y se prepara al alumnado en una actitud favorable. Se debe insistir en la necesidad de funcionar correctamente. Durante los juegos no se puede hablar, sólo ver, sentir y pensar.

Segundo paso. (Juego 1) Se pide al alumnado que forme dos grupos, uno formado por seis alumnos y otro por el resto. Los dos grupos se situarán concéntricos; el grupo menor dentro y mirando hacía fuera, el grupo mayor como círculo externo pero mirando hacía el interior, es decir, los dos círculos mirándose.

Se pide al alumnado de los dos círculos que se cojan de las manos y que despacio como a cámara lenta (deben ser conscientes de los movimientos que hacen y de los efectos de los mismos) hagan las ordenes que se les dan:

a. Los dos círculos han de extenderse al máximo pero formando siempre un círculo perfecto y concéntrico uno del otro.

b. El círculo grande ha de encogerse hasta chocar con el pequeño, despacio y sin romper la estructura de círculo.

c. El círculo pequeño se encoge y el grande se extiende.

d. El pequeño se extiende y a continuación los dos se encogen al máximo.

e. El grande se extiende para dejar unos 20 cm entre los dos círculos y rota despacio, paso a paso, hasta que todos los del círculo externo han visto las caras de los del interno.

f. Rápidamente el círculo grande se extiende y el pequeño se comprime al máximo.

Tercer paso. Hacerles preguntas sobre cómo se sintieron, qué impresiones tuvieron sobre el espacio entre los círculos a medida que estos cambiaban.

Hacerles ver que ese espacio cambiaba gracias a la colaboración de todos en la actividad y que por tanto esos sentimientos anteriores han sido producto de su cooperación.

Cuarto paso. (Juego 2) Se pide al alumnado que forme dos o tres grupos de siete a diez alumnos / as (vigilar la inclusión en algún grupo de los/as “islas o rechazados”), cada grupo debe situarse formando un círculo hombro con hombro. El alumno o alumna con menos peso de cada grupo se sitúa en el centro del círculo con las manos cruzadas sobre el pecho y los ojos cerrados, con el cuerpo recto y rígido como un palo; el círculo vuelve a cerrar filas, hombro con hombro.

Quinto paso. A partir de este momento el alumno que está en el centro habrá de confiar en los demás y los compañeros que forman el círculo deberán ser dignos de su confianza, pues ese alumno central tendrá que dejarse caer de espaldas lentamente hacía el borde del círculo (ojos cerrados brazos plagados) y el compañero deberá acercar los brazos para recogerle dulcemente por los hombros y evitar que se caiga, a partir de aquí deberá llevarle suavemente hacia su derecha para depositarlo en las manos del compañero, que repetirá el ejercicio y lo pasará al compañero siguiente y así sucesivamente.

Sexto paso. Con preguntas se les hace reflexionar sobre como se sintieron cuando eran llevados con los ojos cerrados por los compañeros hasta ser depositados en el suelo.

El objeto de los juegos es hacerles ver la necesidad de cooperar y de facilitar con nuestra conducta la confianza de los demás en nuestros actos.

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. MUNDOS DIFERENTES

OBJETIVOS

- Experimentar los *handicaps* que tienen las personas.
- Descubrir que la mejor actitud de convivencia en estos casos es la cooperación y no el menosprecio ante sus dificultades.

MATERIALES

Balones, pañuelos, cuerdas.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. Dividir el grupo en cuatro equipos de igual número de alumnos / as. A un alumno de cada equipo por sorteo le tocará ser ciego (los ojos vendados), mudo (la boca vendada

con un pañuelo), cojo (el pie doblado y atado al muslo), manco de la mano derecha, manco de la izquierda (la mano atada al tronco), lento de movimientos (los pies atados juntos).

Segundo paso. Los equipos deben realizar un juego de competición apropiado para este caso (por ejemplo: “partidos quemados”) Uno de los equipos se sitúa en una línea central, mientras que el otro se divide en dos líneas opuestas. El equipo de las líneas externas debe intentar dar con un balón a los compañeros del centro sin que el balón vote en el suelo antes de darles. Los miembros del equipo central eliminan a los del externo cuando les cogen el balón al vuelo antes de que toque el suelo.

(También puede servir como juego el del pañuelo, pero en este caso como en otros el ciego se ve con muchas dificultades, en el juego de los partidos quemados, aquí propuesto, puede ser empujado o avisado que viene un balón.)

Se puede repetir el juego varias veces cambiando las minusvalías que a cada alumno le ha podido tocar en suerte.

Tercer paso. Se les hace dialogar sobre sus experiencias y sentimientos en el juego. ¿Cómo se sintieron ante sus dificultades? ¿Ante los compañeros que se aprovecharon de ellas? ¿En los casos de que algún compañero les ayudara en el juego?

Si se ha presentado el caso de algún alumno que a pesar de su *handicap* y debido a su buen ánimo y deseo de participación lo ha hecho bien, destacar este hecho y animar a todos a superar sus pequeñas o grandes dificultades en todas las situaciones de su vida con alegría, esfuerzo y entusiasmo.

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. ROJOS, VERDES Y AZULES

OBJETIVO

- Potenciar la cooperación frente a la competitividad y favorecer el sentimiento grupal como medio para llegar a soluciones satisfactorias.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso: Se divide el grupo en tres equipos, rojo, verde y azul. Para indicar la pertenencia al equipo, los/as alumnos / as llevaran una señal del color correspondiente (una marca de tiza en la cara, un pañuelo, un papel cogido a la ropa...). A cada alumno se le dan cinco papeles que simbolizan "vidas" (oportunidades de seguir el juego aunque te hayan tocado).

Se explican y comentan las instrucciones:

El juego consiste en perseguirse entre equipos y conseguir las vidas de los compañeros del equipo al que puedes perseguir y evitar que el equipo que te puede perseguir te quite tus vidas, así

cuando un jugador toca a otro éste último debe cederle una de sus vidas y escapar, cada jugador tiene tres vidas, si pierde las tres queda fuera del juego.

- Los **rojos** persiguen a los **verdes** y huyen de los **azules**.
- Los **verdes** persiguen a los **azules**, y huyen de los **rojos**.
- Los **azules**, persiguen a los **rojos** y huyen de los **verdes**.

No se puede tocar a ningún jugador parado cuando estén entregándose una vida. Las vidas pueden representarse por trozos de papel con un sello o marca que evite su falsificación. Además, existen tres personajes claves que no forman parte de ningún equipo:

1. "**el invulnerable**", que va de **blanco**, puede cruzarse entre dos alumnos que se persiguen consiguiendo así que cese la persecución y el perseguidor haya de buscar a otro perseguido. Al invulnerable nadie le puede tocar; pero él se puede interponer entre cualesquiera dos perseguidores siempre que no roce a ninguno de ellos con su cuerpo (no puede ser tocado, ni puede tocar).

2. "**El todopoderoso**", que puede ir de negro, puede perseguir y tocar a todos, pero no puede ser tocado por nadie (quién le toca pierde una vida). El todopoderoso debe regalar las vidas que consiga a quien desee, porque él no puede coleccionar más de tres vidas seguidas.

3. "**El desarmado**", no lleva ninguna marca, todos le pueden quitar vidas y el no puede quitar vidas a nadie, pero puede conseguir las vidas de un perseguidor si el invulnerable se cruza entre los dos cuando es perseguido, por lo que el perseguidor pierde todas sus vidas y queda eliminado del juego.

Segundo paso. Se inicia una persecución entre los distintos colores y tras los primeros quince minutos, se hace un descanso y se recuentan las vidas que cada grupo tiene, de tal manera que cada elemento del grupo da parte de sus vidas a los otros miembros de su equipo que menos vidas tengan para que todos puedan seguir participando. Incluso se dan vidas a los eliminados del equipo para que puedan reincorporarse al juego.

Se comenta brevemente, además, cómo funciona el juego: ¿Qué normas lo hacen complicado? ¿Cómo podría un grupo mejorar su eficacia?

Tercer paso. En los últimos diez minutos de clase se detiene el juego para hacer una reflexión en grupo. Con preguntas del tipo:

- Sobre el juego y sus características: ¿Crees que ha sido fácil para ti ceder tus vidas a otros compañeros? ¿Cómo te has sentido al perder tus vidas y quedar eliminado? ¿Cómo se ha sentido el invulnerable, el todopoderoso y el desarmado? ¿Cuáles han sido los efectos de la presencia del invulnerable, del todopoderoso y del desarmado?
- Sobre el juego y su semejanza con la vida: ¿Piensas que en la vida tenemos unos que perseguimos a otros y ello según el color, la amistad o el prestigio dentro del grupo, la conducta... que cada uno tenga? ¿Has encontrado en tu vida personas invulnerables,

todopoderosas o desarmadas? ¿Cuáles son tus reacciones ante estos tres tipos de personalidad?

- Sobre las enseñanzas del juego: ¿Cuál debería ser el comportamiento del invulnerable, del todopoderoso y del desarmado para hacer el juego más justo y equilibrado? ¿Cuál puede ser nuestra conducta cuando pensamos que debemos perseguir a alguien o que somos perseguidos por otro?
- Conclusión final: ¿Qué es más justo respetar o no las reglas? ¿Está justificado aprovecharse de las reglas si nos benefician aunque esa situación pueda suponer un perjuicio para otra persona? ¿Crees que es mejor cooperar o competir?

MEJORA DEL “CLIMA SOCIAL DE LA CLASE”. EL ÁRBOL GENEALÓGICO

OBJETIVOS

- Experimentar el deseo de compartir una competición en grupo.
- Descubrir los efectos de la competición en el resultado final del trabajo.

MATERIALES

Las fichas con las pistas y sus precios.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso. Dividir el grupo en cuatro equipos con un territorio propio (espacio del patio) que esté resguardo de miradas y oídos indiscretos.

A cada equipo se le distribuye el material: papel y lápiz, un número de pistas al azar.

Una vez que el alumnado tenga el material en la mano se les explica la actividad:

- Entre los cuatro equipos tenéis las suficientes pistas para descubrir y reconstruir un árbol genealógico, pero ningún equipo puede hacerlo únicamente con sus fichas. Ganará el equipo que antes termine el árbol completo.
- Cada pista tiene escrito a su lado un precio, que se ha de pagar si se desea obtener.

- Vuestra tarea será organizar vuestros equipos para hacer un trabajo eficaz y en el menor tiempo posible, para ello tendréis que reunir el máximo de pistas para resolver el problema, es decir, preguntar a los otros equipos si quieren vender sus pistas y a qué precio.
- Un equipo se puede negar a vender una pista no comunicando el precio de la misma pero, si los otros lo averiguan y pagan su precio, han de entregarla.
- No se puede entregar (regalar) una pista si no se paga previamente su precio.

Segundo paso. Se les deja un tiempo para resolver el problema. Entre 45 y 75 minutos. El animador se debe preocupar sólo de controlar que se respeten las reglas mínimas de la actividad, pero no debe interferir en la organización y estrategias de trabajo del alumnado. Es conveniente registrar los momentos de frustración, agresividad, resolución de conflictos, propuestas originales, etc. que se producen en el grupo.

Tercer paso. Pasado el tiempo preestablecido, se da por concluido el ejercicio se recoge de cada equipo lo que hasta el momento haya realizado y se presenta la solución final.

Cuarto paso. Se les pide un momento de reflexión, vamos a analizar lo que ha pasado, pero desde una distancia o lejanía adecuada, como si hubiera ocurrido con otro grupo, lo que pretendemos es descubrir cómo ha influido la competitividad entre nosotros y si hubiésemos resuelto el problema sin tanto esfuerzo con un poco más de colaboración.

Primero el animador comenta los incidentes (competencia, enfados, uso de trucos o engaños, conflictos, etc.) ocurridos, las razones que los produjeron y cómo el grupo logró superarlos. Después se les invita a comentar sus vivencias, cómo se sintieron.

Para terminar intentando llevarles a la conclusión de que con la cooperación podrían resolver el problema antes, con menos esfuerzo y, sobre todo, con menos enfados entre ellos.

SOLUCIÓN AL ÁRBOL GENEALÓGICO

ABUELOS. (Primera generación)

Primer matrimonio: Santiago Verlin. 64 años Segundo matrimonio: Alfredo Latour. 66.
casado con Lucía Verlin. 64 años. *casado con* Luisa Latour. 63 años.

PADRES (Segunda generación)

Primer matrimonio Mónica Verlin de Latour Segundo matrimonio. Roberto Latour
39 años. Dependienta. 35 años. Maestro.
casada con Emilio Latour. *casado con* Claudia Latour.
41 años. Electricista. 29 años. Mecanógrafa.

HIJOS (Tercera generación)

Hijos del primer matrimonio. Hijo del segundo matrimonio.
Lucas Latour. 15 años. Cristóbal Latour. 10 años.
Silvia Latour. 12 años.

Colette Latour. 10 años.

Pedro Latour. 8 años.

PISTAS PARA COMPONER EL ÁRBOL GENEALÓGICO

Uno de los hijos de Mónica se llama Lucas.	<i>Una cuerda con diez nudos.</i>
El sobrino de Mónica se llama Cristóbal.	<i>Un trozo de lana.</i>
El hijo más pequeño tiene 8 años.	<i>Una flor hecha con trozos de papeles.</i>
El primo de Lucas tiene 10 años.	<i>Una botella vacía.</i>
El abuelo paterno de Cristóbal tiene 66 años.	<i>Una galleta.</i>
El abuelo de Pedro se llama Santiago Verlin.	<i>Un abrazo.</i>
Roberto y Claudia son el matrimonio más joven.	<i>Un crucigrama.</i>
El hermano del electricista se llama Roberto.	<i>Un caramelo.</i>

La señora Berlín se llama Lucía.	<i>Cuatro piedras de diferentes colores.</i>
El padre de familia numerosa se llama Emilio.	<i>Una cerilla.</i>
Cristóbal es hijo único.	<i>Un trozo de tela.</i>
Alfredo Latour es el abuelo de más edad.	<i>No se puede vender por nada.</i>
La mujer de Roberto es mecanógrafa.	<i>Un folio con 50 dibujos de árboles.</i>
Emilio Latour tiene 41 años, 2 más que su mujer.	<i>Una moneda de 5 pesetas.</i>
Las dos hijas tienen 10 y 12 años respectivamente.	<i>Una hoja de árbol caída.</i>
Colette es la hija pequeña.	<i>Una máscara terrorífica.</i>
Silvia es la hermana de Lucas, Colette y Pedro.	<i>Un tapón de botella.</i>
La familia numerosa tiene cuatro hijos.	<i>Un sello de correos.</i>

El padre de Lucas es electricista.	<i>Un recorte de prensa.</i>
Lucas, Silvia, Colette y Pedro son hermanos.	<i>Un poco de polvo.</i>
Roberto tiene 35 años.	<i>Una rebanada de pan.</i>
El abuelo paterno de Pedro se llama Alfredo.	<i>Una foto con más de tres personas.</i>
El padre del hijo único se llama Latour.	<i>La huella de un pie sobre un folio.</i>
La mujer de Alfredo es Luisa y tiene 63 años.	<i>Imitar el movimiento de 2 animales.</i>
Un tío de Pedro es maestro.	<i>Un pelo rubio y otro moreno.</i>
Mónica se ha casado con Emilio Latour.	<i>Un vara de madera.</i>
Una pareja de abuelos tienen 64 años los dos.	<i>Contar un chiste.</i>
La nuera de Alfredo Latour es dependienta.	<i>Un folio con doce firmas diferentes.</i>
La cuñada de Mónica tiene 29 años.	<i>Algo dulce.</i>

Lucas tiene 15 años.	<i>Un pedazo de chocolate.</i>
Colette y Cristóbal son primos y de la misma edad	<i>Un cromó.</i>
Mónica es hija de Lucía y madre de Lucas.	<i>Una adivinanza.</i>
Emilio es hijo de Alfredo y padre de Pedro.	<i>Otra pista cualquiera del juego.</i>
Silvia, de 12 años, es hermana de Lucas.	<i>Se debe vender por nada, dar gratis.</i>
Alfredo y Luisa son esposos.	<i>Un cassette de música.</i>
Claudia es mecanógrafa.	<i>Un bolígrafo.</i>

Nota informativa: A continuación e incluidas en el ámbito de actuaciones con el grupo – clase tendrían que venir las actividades específicas:

- Para la reflexión sobre la vida del grupo y la toma de compromisos.

- Para elaboración de unas normas de convivencia por parte del alumnado y las referidas a la resolución de conflictos.

Pero por estar ya estos materiales publicados por el Cefire (Oseguera Lomeña, y Reboloso Sánchez, 2002b y 2002c) no las incluimos aquí. Si alguien está interesado en estos materiales puede consultarlos en la sección de publicaciones de la Biblioteca Virtual del Cefire de Elda: <http://cefirelda.infoville.net>

No obstante nos animamos a ofertar esta actividad, no incluida en el artículo anterior, que nos ha sido muy útil para resolver conflictos de enfrentamiento entre alumnos.

Es de sencilla realización, después de (siguiendo el método Pikas) haber hablado individualmente con los/as alumnos / as afectados/as y de haber conseguido su aquiescencia, se les reúne y cuenta una historia similar a ésta:

“Los vikingos, pueblo marinero y gran luchador, viajaron con sus barcos por todo el mundo, comerciando pero también luchando, robando y matando. En sus viajes todos dependían de los demás y por tanto no se podían permitir el lujo de que peleas entre ellos hicieran que en el campo de batalla no pudieran ayudarse para lograr una victoria rápida que les permitiera escapar lo antes posible con el botín. Así que si se producían peleas y antes de cualquier aventura todos alrededor del fuego recitaban la siguiente fórmula de amistad eterna. Aquel vikingo que no cumplía con los deberes de amistad entre ellos en la lucha era despreciado por todos sus compañeros y nunca más volvían a llevarlo en sus viajes de conquista y rapiña.”

Una vez contada la historia se les pregunta sí a ellos les gustaría realizar también el rito de la “fórmula de amistad vikinga”, sí es así se hace, a ser posible ante testigos. Esta es la fórmula. Leerla con el mayor dramatismo posible.

“FÓRMULA DE AMISTAD VIKINGA”.

“Igual que el medidor midió, y el contador contó,
 el adivinador adivinó, los que tenían que dar dieron,
 y los que habían de recibir recibieron.
 Vosotros dos estaréis juntos: en colaboración y acuerdo,
 en las fiestas y en el trabajo, en el peligro y en el esfuerzo,
 Compartiréis el trabajo y la comida, la alegría y la pena,
 todo lo compartiréis como amigos y no como enemigos.
 Si entre los dos surge una pelea o queja la arreglaréis con buenas palabras y mejores actos,
 Y no tiñendo de rojo vuestras manos y de negro vuestras lenguas.
 Si él o tú, cualquiera de los dos, actúa contra este acuerdo y rompe su voto de amistad:
 la tierra lo tragará, el agua lo ahogará, el fuego lo quemará,
 y nadie querrá ser su amigo, será separado del grupo de los elegidos y
 condenado al abismo del miserable y atormentado por la culpa eterna.
 Ahora los dos coged vuestro lápiz e intercambiarlos, (los vikingos intercambiaban su espada)
 estos lápices quedan como muestra de vuestro eterno voto de amistad.
 Voto querido y fuerte que os garantizará una paz duradera,

mientras exista el mundo y vivan los hombres.

A partir de este momento los dos estáis en paz, y acordáis que siempre que os encontréis:
sobre la tierra o el mar, a pie o en coche,

compartiréis vuestras aventuras y esfuerzos y os ayudaréis mutuamente.

Gloria a vosotros que llegáis a ser amigos con este voto

y para nosotros que hemos sido testigos de esta fórmula de paz y reconciliación.”

(Adaptado de H. W. Auden. *Cartas desde Islandia*)

En sucesivos días se les preguntará, ocasionalmente, por el funcionamiento de su voto de amistad.

El grupo de actividades que viene a continuación constituye una oferta para aquellos cursos que desean continuar haciendo actividades después de haber realizado sus compromisos de mejora y, en su caso, de haber elaborado sus normas de convivencia o resuelto sus conflictos de convivencia.

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL GRUPO. ACTITUDES COOPERATIVAS

OBJETIVOS

- Leer, comentar y realizar una síntesis del documento “Colaboración // competición”
- Identificar las ventajas e inconvenientes del proceso de cooperación / competición en el grupo, tomar una postura personal con respecto a la participación cooperativa en clase.
- Analizar situaciones de cooperación y de competición que se dan en el grupo y en la sociedad.
- Elaborar propuestas dirigidas a incrementar los niveles de cooperación grupal.
- Conseguir el compromiso del alumnado en el incremento del nivel de cooperación entre el alumnado.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso: El alumno lee y subraya el documento y se comenta en clase.

Segundo paso:

Después de la lectura y el comentario del texto, cada alumno individualmente rellenará el siguiente cuadro de doble entrada, primero por parejas de alumnos, después en grupos de cuatro y por fin entre toda la clase se intentará llegar a una síntesis entre todas las ideas individuales recogidas.

RAZONES PARA ELEGIR	LA COOPERACIÓN	LA COMPETICIÓN.
VENTAJAS		
INCONVENIENTES		

“LA COLABORACIÓN FRENTE A LA COMPETICIÓN”

“La colaboración es una actitud imprescindible para el funcionamiento de un grupo y de una sociedad. Sin que los integrantes de un grupo compartan tareas y metas comunes, sin que cooperen para conseguir sus objetivos, el grupo no puede existir. De hecho, permanecemos en un grupo porque éste nos aporta algo aunque también nos exige algo a cambio.

En todo grupo humano la cooperación convive con la competición, competimos no sólo con los de otros grupos, sino también con los miembros del propio grupo. Es verdad que la competición lleva a veces al estímulo del trabajo, al esfuerzo y sacrificio por unas metas, pero no es menos cierto que provoca enfrentamientos, insatisfacción y frustración.

Elegir la cooperación y desechar la competición es difícil. Siempre tememos que los demás se van a aprovechar de nosotros sin que eso nos suponga una contrapartida.

Ceder los propios objetivos en beneficio de los de la colectividad, tolerar los defectos de los demás, transigir con sus propuestas, superar sus malos modos, etc. nunca es sencillo.

Analicemos que ocurre en un grupo si predomina la cooperación sobre la competición:

1. PREDOMINIO DE LA COOPERACIÓN EN EL GRUPO.

La actividad del grupo se encamina al logro de los objetivos comunes y a hacer la convivencia lo más grata posible dentro del grupo.

Cuando el grupo consigue su meta, todos se sienten orgullosos y felices por ello.

En el grupo predomina el diálogo, la confianza.

La escucha del otro, la exposición de razones y la negociación predominan sobre el uso de la fuerza, de la imposición...

2. PREDOMINIO DE LA COMPETICIÓN EN EL GRUPO.

La actividad se dirige a la consecución exclusiva de objetivos personales.

Cuando se logra la meta tendemos a pensar que es insuficiente y a sentirnos frustrados por las dificultades, problemas que los demás nos han puesto en nuestra tarea y que han hecho que rindamos menos.

Como consecuencia de los enfrentamientos solemos quedar insatisfechos o enfadados.

Predomina el uso de la fuerza, de la imposición. La escucha del otro se hace rara. Todos acabamos con la sensación de que no nos hacen caso.

Tendemos a sentirnos en consecuencia maltratados, incomprensidos, a disgusto”.

Tercer paso:

Se pide al alumnado que ponga ejemplos de situaciones de cooperación o de competición dentro de la familia, en la clase, en la ciudad, en la sociedad... que han vivido y de los efectos (ventajas e inconvenientes) que han observado.

Cuarto paso:

El alumnado en grupos de cuatro elaborará un listado de sugerencias para incrementar los niveles de cooperación dentro de la clase y para reconducir los posibles efectos negativos de la competición dentro del grupo.

Quinto paso:

Leer todas las sugerencias e intentar, a través de un debate, que el grupo se comprometa a poner en marcha alguna de ellas. Registrar esas sugerencias y conservarlas.

**ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL GRUPO.
COMUNICARSE PARA COLABORAR**

OBJETIVO

- Reconocer situaciones cotidianas que dificultan la comunicación fluida.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso: (Suele requerir una sesión completa. Si sobra tiempo se puede utilizar el segundo juego. Los dos juegos son de uso tradicional entre jóvenes).

Explicar al alumnado que se va a comenzar por un juego, una dinámica de grupo, que vamos a llamar “el acordeón”, para que ellos descubran las dificultades de la comunicación. Informarles de las normas del juego y realizarlo.

“EL ACORDEÓN”

Con folios doblados como un fuelle de un acordeón (un doblez cada 2 cm aproximadamente, una vez doblado hacía la derecha, otra hacía la izquierda) formar tantos acordeones como filas (o grupos de unos diez alumnos) haya en la clase.

El primer alumno de cada fila escribirá en el primer doblez del acordeón el nombre de un objeto o una cualidad y le pasará el acordeón al segundo compañero. Éste, a la vista del nombre que ha puesto el primero, tendrá que escribir una definición apropiada al mismo, pasando el acordeón al tercero, pero de forma que este tercero no vea el nombre que escribió el primero, pero sí la definición del segundo. El tercer alumno escribirá el nombre que considere que corresponde con la definición escrita por el segundo compañero (recordemos que no puede ver el nombre que se escribió con anterioridad). De nuevo pasará el acordeón al siguiente aunque doblando el acordeón para que no pueda ver el nuevo compañero lo que escribieron los anteriores, sólo podrá ver el último doblez escrito.

Cuando todos los compañeros hayan escrito algo en el acordeón, éste volverá al primero que deberá escribir un nombre o una definición (según corresponda) en el acordeón.

Por último se leen todos los acordeones y se comentan. ¿Qué destacarían en el juego? ¿Por qué ha ocurrido esa gran disparidad entre nombres y definiciones sucesivas? ¿Cuáles son los peligros de una comunicación deficiente? ¿Qué podemos hacer para evitar sus riesgos?

“EL TELÉFONO” (Juego alternativo o posterior anterior)

Situados en corro, el profesor comunicará al oído al primer alumno/a la siguiente frase, asegurándose de que sólo la oye él, y le pedirá que la repita al oído al compañero. Éste segundo la repetirá en voz baja al tercero y así sucesivamente. Hasta terminar con el corro. El profesor volverá a leer la frase que dijo al primer alumno, y el último alumno dirá lo que él escuchó. Repetir el juego si hubiera tiempo.

Tratar de descubrir cuáles fueron las causas de los cambios en el mensaje: malos entendidos o peores interpretaciones, falta de atención, ruido de fondo, invenciones, resúmenes sobre lo oído para evitar el esfuerzo de comprender o repetir toda la frase.

Terminar con reflexiones similares a las del último punto del juego anterior.

Segundo paso: (Toda la actividad exige de otra sesión completa)

Pasar al alumnado el cuestionario “¿Qué tal nos comunicamos?”

Una vez contestados, recogerlos y hacer en la pizarra con ellos una síntesis, media de cada cuestión (para no hacerla muy larga se pueden escoger al azar diez cuestionarios)

Tercer paso:

Comentar con el alumnado los resultados:

- Los cinco factores más positivos (conductas que favorecen la comunicación).
- Los cinco que precisan ser mejorados.

- Los cinco con mayor dispersión entre las puntuaciones de todo el alumnado.
- Los contrastes que hay entre la intervención individual y la valoración del grupo (1ª y 2ª columna), justificarlo como una prueba más de esas dificultades propias de la comunicación.

Cuarto paso:

Intentar llegar con el alumnado a un compromiso de colaboración para disminuir la incidencia de los factores que dificultan la comunicación e incrementar la frecuencia de los que la facilitan. El compromiso también puede ser individual en relación con los cinco factores individuales más significativos valorados por cada alumno.

Como siempre, si es posible, dar registro escrito a los compromisos individuales y grupales del alumnado y guardar dicho compromiso para poder revisarlo con posterioridad.

CUESTIONARIO: ¿QUÉ TAL NOS COMUNICAMOS?

Contesta sinceramente, sin pensarlo mucho. Se trata de poner lo que dirías a un amigo o amiga en una conversación informal. Por favor, no pongas nombres en ningún caso. Cuando lo termines se lo entregas a tu tutor o tutora para que pueda extraer algunas conclusiones.

¿Qué nota le pondrías a las conductas de los demás compañeros/as y a la tuya con relación a la comunicación en clase?

CONDUCTAS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA COMUNICACIÓN EN NUESTRA CLASE	LOS DEMÁS	TÚ
1. Dar respuestas agresivas, cortes o desaires a los compañeros.		
2. Mostrar interés por sus preocupaciones y opiniones.		
3. Cuchichear al oído de un compañero mientras miramos a otro.		
4. Levantar la voz y gritar a los compañeros.		
5. Resaltar los fallos y errores de los compañeros.		
6. Compartir juegos, charlas, preocupaciones, deseos con los otros.		
7. Escuchar con atención todo lo que dice el compañero.		
8. Burlarse de otros.		

9. Cotillear sobre los secretos ajenos.		
10. Exagerar las virtudes, aventuras o realizaciones personales.		
11. Mostrarse por sistema “en contra” de las opiniones de otros.		
12. Perdonar al compañero sus fallos o errores.		
13. Ser un “plasta”, un “pesado”, con las preocupaciones propias.		
14. Interrumpir la conversación de otro.		
15. Aceptar la crítica como una muestra de interés del compañero		
16. No dejar participar a un compañero en los juegos y actividades.		
17. Defender de las críticas ajenas a un compañero no presente.		
18. Mostrar deseos de compartir, escuchar, cooperar con otro.		
19. Admitir al otro tal cual es, sin pretender cambiarlo.		
20. Otra que se te ocurra a ti:		

Otros comentarios que quieras añadir:

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL GRUPO. INVESTIGAMOS SOBRE LA CONVIVENCIA. Primera parte

OBJETIVOS

- Hacer una dinámica para comprobar las ventajas de colaborar frente a la competir.
- Seleccionar, después de haberlas valorado, tres conductas que favorecen la convivencia entre una lista de ellas.
- Comprobar los resultados de nuestra conducta cuando ésta se dirige a mejorar la convivencia con los demás.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso:

Explicar al alumnado en qué va a consistir la experiencia. Motivarles para su realización.

Segundo paso:

Realizar el siguiente ejercicio para descubrir la necesidad de cooperar para conseguir un objetivo compartido.

Se pide al alumnado que por parejas intenten hacer un dibujo, con un sólo lápiz y en un único folio doblado en dos mitades; pero agarrando juntos el único lápiz.

Cada miembro de la pareja pensará un dibujo sencillo, que se realice con pocos trazos y en menos de tres minutos. No debe comunicar a su compañero el dibujo que desea hacer.

Durante tres minutos cada uno intentará realizar sobre el mismo folio su propio dibujo, pero con la condición de que no deben ninguno de los dos alumnos soltar el lápiz en ningún momento. Después mostrarán sus dibujos e intentarán explicar que ha ocurrido al dibujar juntos.

Tendrán otros cinco minutos para realizar los mismos dibujos, pero ahora han de colaborar. Como punto final se hace un debate sobre las ventajas de la cooperación.

Tercer paso:

En el siguiente documento **“Pistas para mejorar tu relación con los demás”** hay una serie de conductas que favorecen la colaboración en grupo. El alumnado por parejas seleccionarán tres de ellas. Esas son las conductas que debe poner la pareja en práctica durante la semana con el objeto de comprobar los resultados que se consiguen con ellas.

Es conveniente insistir al alumnado que no deben criticar el documento de pistas, que si no les gusta lo amplíen, poniendo nuevas pistas.

“PISTAS PARA MEJORAR TU RELACIÓN CON LOS DEMÁS”

1. Pide las cosas por favor y con amabilidad.
2. Interésate por la opinión de los demás, pregúntales por sus cosas y por lo que piensan.
3. Sé tolerante con los demás, muéstrate paciente ante sus gritos, sus desaires, sus enfados...
4. No presumas de ti mismo, de tus aventuras... por el contrario, alaba las conductas y cualidades de los demás.
5. Sé amable, practica la educación, da muestras de simpatía, haz pequeños favores.
6. Respeta a los demás. No trates de imponer tus ideas, acéptales tal cual son.
7. Procura hacer siempre favores a los demás aunque no te los pidan. Ayúdales, alientales.
8. Alaba las cualidades y celebra los aciertos de los compañeros.
9. Perdona y olvida las ofensas y roces con los otros.
- 10.No critiques ni menosprecies; no saques a relucir defectos ajenos.

11. (Escribe alguna más si te parece oportuno) _____

En la hoja siguiente escribid vuestros nombres, las conductas que habéis elegido para experimentar y las experiencias que habéis tenido. Para ello utiliza siempre “yo” hice, dije... y “el otro” me dijo, me hizo. Recuerda que conviene explicar no sólo las conductas sino también los sentimientos y emociones que creéis que se han producido, por ejemplo.

MI CONDUCTA FUE	SU RESPUESTA FUE	NOS SENTIMOS
Yo le pedí un lápiz por favor y con una sonrisa. Yo reconocí que le había salido muy bien el ejercicio. Le pedí perdón por no haberle traído su libro.	Ella me lo prestó diciéndome “faltaría más” Él me dio las gracias y me explicó cómo lo hizo. Me contestó que mañana tendría que traérselo	Yo me sentí feliz y satisfecho y ella se mostró agradecida. Me gustó verle satisfecho de su trabajo. Creo que no se enfadó conmigo y eso me hizo sentir cómodo.

“HOJA PARA EL REGISTRO DE CONDUCTAS Y REACCIONES”

Nombre del alumno/a: _____ nos comprometemos a tener con nuestros compañeros durante la próxima semana el máximo de las siguientes conductas:

1. _____
2. _____
3. _____

Para después poder comentar los resultados de nuestra experiencia y poder extraer alguna conclusión describimos a continuación lo que hicimos, la respuesta de nuestros compañeros ante nuestra conducta y como creemos que nosotros y ellos nos sentimos a consecuencia de todo ello.

CONDUCTAS QUE HICE Y REACCIONES Y SENTIMIENTOS QUE PRODUJO.

MI CONDUCTA FUE	SU RESPUESTA FUE	NOS SENTIMOS
Yo hice ...	El otro hizo	Yo me sentí El se sintió

PROGRAMA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL GRUPO. INVESTIGAMOS SOBRE LA CONVIVENCIA. Segunda parte

OBJETIVOS

- Comprobar los resultados de nuestra conducta cuando ésta se dirige a mejorar la convivencia con los demás.
- Experimentar los sentimientos y emociones de los demás, poniéndonos en su lugar.
- Tomar un acuerdo de mejora de nuestra colaboración dentro de la clase.

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primer paso:

El profesor recoge las hojas de registro de conductas y de reacciones provocadas y las vuelve a repartir de forma que lean en voz alta ante los demás la de un compañero (nunca la propia). Insistid al alumnado en que no se permite criticar al que lee o lo que se lee.

Si no ha traído suficientes hojas de registro, pedidles que cuenten alguna situación que hayan vivido en la que aparezca una de las conductas seleccionadas.

Segundo paso:

Realizar un debate tratando de llegar a alguna conclusión. Estas cuestiones pueden ayudar a centrar el debate.

¿Cómo os sentisteis al leer experiencias ajenas como si fueran propias? ¿Os ayudó esto a comprender mejor las emociones y sentimientos de los demás? ¿Qué conductas se han mostrado más eficaces para mejorar la convivencia, ¿cuáles parecen más costosas de hacer?, ¿cuáles son difíciles de aceptar o comprender por los demás? Siempre que intentabais hacer algo en favor de la convivencia era correspondido, ¿por qué?, ¿cómo podríamos actuar para que nuestra comprensión mutua fuera mayor? ¿Es mejor intentar convivir o intentar vencer?

Tercer paso:

Para terminar elegir algunas de las conductas que se han experimentado y buscar un compromiso con el alumnado para llevarlas a cabo. Copiarlas y hacer que el alumnado las firme. Guardarlas y dentro de una semana revisar como ha funcionado el compromiso.

En el momento que se considere terminado el tiempo para realizar actividades con el alumnado (sean estas individuales o colectivas) es preciso recoger la valoración que de las mismas hacen para así poder utilizar sus valoraciones y propuestas en cursos próximos. A continuación proponemos un documento.

“EVALUACIÓN DE TUS COMPROMISOS DE MEJORA”

Con este cuestionario buscamos los siguientes objetivos.

- Valorar las actividades que has hecho y tus compromisos de este año.
- Establecer nuevos compromisos para el curso próximo.
- Recoger tus propuestas para el próximo curso.

Contesta lo más extenso que puedas a estas preguntas.

¿En qué ha mejorado tu conducta gracias a estas actividades?

¿Qué actividades te han gustado más?

¿Qué cambiarías de ellas? ¿Qué les falta o habría que modificar en las actividades?

¿Qué te habría ayudado a superar esas dificultades?

Te quiero proponer una última sugerencia. Pregunta a tus profesores/as, a tus padres y a tus compañeros/as si han notado algún cambio positivo en tu conducta, y qué otras cosas deberías cambiar.

Hazte un compromiso, que habrás de controlarte tú solo, a partir de tus valoraciones y de las sugerencias de tus amigos, padres y profesores/as.

Escribe ese compromiso aquí. _____

Gracias por tu colaboración, pero recuerda que, además de todas las mejoras que hayas conseguido, has aprendido unas estrategias que te serán útiles para hacerte compromisos contigo mismo y para lograr llevar a buen término dichos compromisos. Anímate y utilízalas a partir de ahora.

ACTIVIDADES CON INSTITUCIONES COLABORADORAS

En algunos casos será necesaria la intervención de otros especialistas, trabajadores sociales, centros de salud mental, etc. Se considera imprescindible, en estas situaciones, realizar previamente una consulta con la familia y conseguir su colaboración para el desarrollo de la intervención que se determine. Frecuentemente todos los centros disponemos de la colaboración de los Servicios Sociales para alumnado absentista o para alumnos / as cuyas familias cuentan con apoyos sociales.

También, en ocasiones, los servicios de Salud Mental o psicólogos particulares se ponen en contacto con los centros para recabar nuestra colaboración. Debemos contar en todos estos temas con documentos que hagan fluida esa relación.

Proponemos un modelo sencillo para iniciar esa colaboración en el que se incluyan los datos personales del alumno, las necesidades de atención detectadas, las actuaciones realizadas en el centro y la solicitud de colaboración concreta que se desea realizar.

BIBLIOGRAFÍA

AIRASIAN, P. y GULLICKSON, A. (1998). *Herramientas para la autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

AÑAÑOS CARRASCO, M. E. (1988). *Estudio de las estrategias de disciplina utilizadas en el aula*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Servei de Publicacions

BONALS, J. (1999). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.

BURGUET, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CABALLO, V. (1998). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Promolibro.

CARRASCOSA, M. J. y MARTÍNEZ MUT. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.

CASAMAYOR, G. y otros. (1988). *Cómo dar respuestas a los conflictos. La disciplina en la ESO*. Barcelona: Grao.

CASCON SORIANO, P. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cisspraxis.

CEREZO RAMÍREZ, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural*. Madrid: Popular.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1995). *Tú ganas, yo gano*. Madrid: Gaia.

CORNELOPU, A y Otros. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona: CEAC.

DIAZ AGUADO, M. J. y MEDRANO (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

DIAZ AGUADO, M. J. (1997). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC.

DIAZ AGUADO, M. J., MARTINEZ ARIAS, BARAJA. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Vol. 3. Madrid: MEC.

DOMINGUEZ, T. y otros (1996). *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea.

- FABRA, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FERE (1996). *Programa de prevención desde la comunidad educativa*. Madrid: FERE. Conde de Peñalver. 45
- FERNANDEZ, I. (1988). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FILLEY, A. (1985). *Solución de conflictos interpersonales*. Barcelona: Trillas.
- FONTANA, D. (1995). *La disciplina en el aula: gestión y control*. Madrid: Santillana.
- FONTANA, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- GARANTO, L. (1993). *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA, E. M. y MAGAZ, A. (1992). *Ratones, dragones y seres humanos auténticos. Aprendiendo a actuar de forma asertiva. Manual para jóvenes y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- GARGALLO, B y GARCIA R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad. Un programa pedagógico. En *Revista de Educación*, 309, pp. 287-308.
- GORDON, T. (1979). *Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Barcelona: ICE-Horsori.
- GRUP XIBECA (1995). *Los dilemas morales*. Valencia: NAU Llibres.
- HERBERT, M. (1995). *Entre la tolerancia y la disciplina: una guía para padres*. Madrid: Paidós Ibérica.
- LIMBOS, C (1989). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Narcea.
- LORENZO, M. y BOLIVAR, A. (1997). *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- MELERO, J. (1994). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2000). *La convivencia en los centros docentes*. Granada: Aljibe.
- MORENO, J. M. y TORREGO, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.

- NELSON, M. (1995). *Educar con disciplina*. Barcelona: Martínez Roca.
- ORTEGA RUIZ y otros. (1998). *Conflictividad y violencia en centros escolares*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Andalucía.
- OSEGUERA LOMEÑA, L. y REBOLLOSO SÁNCHEZ, J. (2002a) Programa de mejora de la disciplina. Actividades individualizadas. En A. Caruana Vañó (coordinador), *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2000-2001. Elda: CEFIRE, 97 - 112.
- OSEGUERA LOMEÑA, L. y REBOLLOSO SÁNCHEZ, J (2002b). Actividades para la elaboración de unas normas de convivencia en la clase. En A. Caruana Vañó (coordinador), *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001-2002. Elda: CEFIRE, 113 - 128.
- OSEGUERA LOMEÑA, L. y REBOLLOSO SÁNCHEZ, J (2002c). Actividades de resolución de conflictos. En A Caruana Vañó (coordinador), *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001-2002. Elda: CEFIRE, 97 - 112.
- OVEJERO, A. (1992). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PALMER, P. y ALBERTI, M. (1992). *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Promolibro - Cinteco.
- PERÉZ SERRANO, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- PÉREZ, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. En *Revista de la Educación*, 310, pp. 361-378.
- PÉREZ, C. (2000). Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria. En *Aula de Innovación Educativa*, 93-94, 77-98
- PÉREZ, C. (2000). Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación primaria. En *Aula de Innovación Educativa*, 95, 77-98
- PORROS, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- TRIANES, M. V.; MUÑOZ, M. (1996). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Cuadernos de Puerta Nueva. Delegación Provincial de Educación.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1988). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.

VILLALBA, M y otros. (1996). *La tolerancia. El derecho a la diferencia. Materiales para la educación de valores*. Madrid: CIDE. MEC.

VOPEL, K. W. (2000). *Juegos de interacción*. Madrid: CCS.

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Madrid: Paidós-MEC.

WEISINGER, H. (1988). *Técnicas para el control del comportamiento agresivo*. Barcelona: Martínez Roca.

FORMACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Pilar García Ortega
El La Roda (Ontinyent)

RESUMEN

Los problemas de conducta y los enfrentamientos con el alumnado constituyen el primer factor causal de la conflictividad en el ejercicio de la profesión docente. La formación del profesorado en habilidades y recursos personales y profesionales para resolver los conflictos que se producen en el aula supone una necesidad de éste para prevenir patologías como el estrés en el profesorado. La traducción de esta necesidad en una actividad formativa es lo que motiva el siguiente trabajo.

INTRODUCCIÓN

La existencia de conflictos o de situaciones problemáticas es algo inherente a la condición humana. Entender su existencia y ser eficaz ante los conflictos es una inquietud cuyo estímulo y desarrollo favorece el equilibrio, el ajuste dinámico de cualquier persona y previene de patologías como el estrés, ya que hay una relación entre conflicto y estrés.

Según la teoría relacional de Lazarus, el estrés se origina en una relación persona-medio en la cual el individuo percibe que las demandas sobrepasan sus capacidades de respuesta. Dicho de otra forma, el estrés se origina cuando hay preocupación por un conflicto.

Todo un reto para el docente es convivir con el conflicto y afrontarlo lo antes posible con la intención de resolverlo, lo que exige tomar decisiones que en ocasiones no son fáciles de aplicar o llevar a cabo. Superar el vértigo que genera convivir con los conflictos y también tomar decisiones importantes debe ser una exigencia personal del docente.

Formar, enseñar a los profesores a ser prácticos y eficaces ante los conflictos, de forma que todo lo que hagan contribuya a resolver la situación y nunca a complicarla más ni a incrementar el malestar consiguiente, es una exigencia y un objetivo que me planteo como docente de docentes cuando programo y llevo a la práctica actividades que ayudan al profesorado a formarse para prevenir el estrés.

DESARROLLO

Toda actividad formativa parte de unos objetivos, que se consiguen mediante unos contenidos y actividades y a través de una metodología. La evaluación de todo el proceso en la que participan todas las personas que intervienen en el mismo, da constancia de la consecución o no de los objetivos planteados. Y del nivel de satisfacción profesional y personal.

Es una actividad destinada a profesores de todos los niveles, y tiene una duración de treinta horas de las cuales veintiocho son presenciales y dos son de memoria de la actividad, distribuidas en siete sesiones semanales de cuatro horas de duración.

Sé que es muy pretencioso por mi parte conseguir en ese corto periodo de tiempo la formación mencionada pero a la vez es muy realista porque se parte de la motivación de los participantes en la actividad (alumno - profesor), motivación que va creciendo sesión a sesión, así como la total implicación de los mismos; clave del éxito en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS

GENERAL

Formar a un grupo de docentes para que sean eficaces en la resolución de conflictos, intentando:

1. Hacer auto responsable a cada miembro del grupo de su proceso de aprendizaje.
2. Fomentar la participación de todos los miembros.
3. Favorecer el desarrollo de cada miembro del grupo.
4. Facilitar a cada miembro del grupo la autoevaluación de sus habilidades individuales.

ESPECÍFICOS

1. Conceptuar el término conflicto y los ámbitos de actuación.
2. Conocer las causas y categorías de los conflictos en la escuela.
3. Valorar los aspectos positivos y negativos del conflicto.
4. Evaluar el estilo de enfrentamiento a los conflictos.
5. Conocer y poner en práctica un modelo de resolución de conflictos.

Estos objetivos que me planteo como ponente son consensuados con los participantes ya que es más fácil que una persona se implique en una actividad si participa en el diseño de la misma desde el principio, tanto en cuestiones de forma como de fondo. Las expectativas que se plantean deben ser realistas y deben satisfacerse.

No es un curso cerrado antes de empezar en el que todo está pensando y diseñado desde una parte, la del ponente y sin posibilidad de cambio alguno, sino todo lo contrario hay una organización y planificación del curso pero que se adapta a las necesidades del grupo de profesores que participan en la actividad. Se trata de provocar en los profesores tanto la adquisición de conocimientos y habilidades, como un cambio de actitudes y comportamientos, trabajando fundamentalmente con las vivencias y experiencias de los participantes.

CONTENIDOS

En el nivel teórico es necesario que los docentes tengan unos conocimientos sobre los conflictos y la resolución de los mismos, que les ayudarán a ser eficaces en la práctica. Entre ellos están:

Conceptualizando el término *conflicto*

Conflicto deriva de “*confligere*”, que significa “chocar”, y se asocia a ideas negativas como “apuro, dificultad, peligro, contratiempo, oposición, obstáculo, impedimento, rivalidad, crisis”. Se piensa que los conflictos dificultan, complican, retrasan o impiden los procesos de desarrollo y los acuerdos.

Es necesario revisar esta concepción negativa del conflicto y aprender a considerar los conflictos y las situaciones conflictivas como elementos inherentes de las relaciones interpersonales, cuando dos o más humanos se relacionan entre sí, es normal que surja la discrepancia, la rivalidad, el malentendido, la desconfianza, los intereses contrapuestos, etc...

Las acciones humanas tienen una intencionalidad, van dirigidas a conseguir o modificar algo, conseguir una incidencia y en función de su efectividad conseguir un cierto grado de satisfacción o frustración. El conflicto es consecuencia de un choque de intereses y/o valores. Es consecuencia de un cierto enfrentamiento por diferencia de voluntades y conductas.

La propia existencia va acompañada de dudas, inseguridades, autoreproches, lo que también entraña una cierta dosis de conflicto.

Son muchas las definiciones que se pueden dar de conflicto, entre ellas estaría aquella que lo considera como: “*proceso que se origina cuando una persona percibe que otra ha frustrado o está a punto de frustrar alguno de sus objetivos o intereses*”.

Otra posible definición sería la que lo considera como la oposición percibida entre dos partes, que supone el bloqueo de una parte sobre la otra, para impedir la consecución de sus objetivos.

D’Zurilla y Goldfried (1971) lo definen como aquella situación para la que no se dispone inmediatamente de una respuesta alternativa y efectiva para enfrentarse a ella.

De todo lo anterior se podría concluir que: *Una situación de conflicto es una situación real o imaginaria y toda una serie de circunstancias que requieren una respuesta efectiva para mantener un adecuado nivel de funcionamiento social y personal pero ante las que se tienen dificultades para hallar o llevar a cabo en ese momento una solución eficaz.*

Ámbitos de conflicto

Podemos entender el conflicto desde cuatro ámbitos diferentes pero complementarios:

- **Intrapersonal:** Conflicto entre diversas dimensiones emocionales y motivacionales de un mismo individuo.
- **Interpersonal:** Conflicto entre diversos individuos de la misma organización.
- **Intragrupal:** Conflicto entre miembros de un mismo grupo.
- **Intergrupal:** Conflicto entre diversos grupos o departamentos.

Ahora bien, muchas personas tienen la expectativa de no tener problemas, de no tener conflictos, en cambio, vivir sin conflictos, es algo irracional, que va contra la lógica de la razón al ser imposible que se cumpla. Dicha expectativa hace a las personas que piensan así más vulnerables ante los propios conflictos. Los que aspiran a vivir sin problemas no toleran ningún tipo de conflicto. Cualquiera, por pequeño que sea, lo viven con gran intensidad.

Causas y categorías de los conflictos en la escuela

La educación en un grupo clase, por un grupo de profesores y en el seno de una institución escolar en un contexto cultural implica necesariamente la existencia de un cierto grado de conflictividad.

El conflicto aparece por el incumplimiento de las expectativas de conducta asociada a los diversos roles: alumno, tutor, jefe de estudios... cuando alguien rompe las expectativas inherentes a su rol, de alguna forma produce lo que podríamos llamar un “atentado” al sistema.

Los tutores y docentes en sus aulas han de elaborar con claridad unas normas de conducta claras y objetivas, que eviten la arbitrariedad y sean no sólo conocidas y cumplidas sino además aceptadas por todos; ya que es en la escuela donde se aprende una base de conductas sociales que permitirán navegar por el ámbito social en general: se aprende a ser respetuoso con las reglas, a recibir sanciones positivas y negativas, e incluso a adoptar aquella conducta que roza la norma pero que no se castiga.

CATEGORÍAS

POR PARTE DEL ALUMNADO

- Grado de in o cumplimiento de la norma, con todas sus circunstancias y variantes de forma individual o colectiva.

POR PARTE DEL PROFESORADO

- Saber ser un buen regulador de la normativa, saber “llevar la clase”, tener autoridad y conseguir el respeto de sus alumnos y grupos. Educar en la normativa y la moral.
- La diversidad entre profesores crea una conflictividad en las aulas, desarrolla un cierto sentido de “relatividad” de la norma y aparece el sentimiento de justicia, injusticia, arbitrariedad, indiferencia, comodidad y acuerdo o desacuerdo con respecto a la normativa de cada profesor.
- Tendencia a actuar aisladamente en el trabajo docente y la labor en equipo suele ser tan difícil como ejercer el liderazgo profesional o la simple coordinación entre iguales.
- Diversidad de metas y las consiguientes disputas ideológicas más o menos encubiertas propias de una tarea tan humana como educar y relacionarse con alumnos y sus familias y aprender a conducir grupos.
- Constante uso del poder y la autoridad por parte del docente en su labor; pero no aceptan y reconocen tan fácilmente la autoridad profesional y personal en sus equipos docentes.

- La fragmentación y división del trabajo del docente es otra causa por la pérdida de sentido que se produce y el aislamiento.
- Las barreras comunicativas y relacionales.

POR PARTE DE LAS FAMILIAS

- El centro o un profesor no responde a las expectativas y al modelo mental de la familia.
- Distinto sistema de valores entre escuela y familia.
- Distancia cultural existente entre el profesor y las familias de sus alumnos, sobre todo, si existe una gran heterogeneidad.
- Conflictos de comunicación entre unos padres y un profesor por malos entendidos o por actuaciones concretas que son consideradas inoportunas o injustas.

Aspectos positivos y negativos de los conflictos

Es verdad que los conflictos tienen con frecuencia un coste emocional elevado derivado de la tensión y de las aspiraciones no satisfechas, rompen la armonía entre las partes, al igual que tienen el riesgo de distraer de la actividad ordinaria a las partes afectadas con un elevado desgaste de energías y con la consiguiente disminución de rendimiento.

Es preciso reconocer los aspectos positivos presentes en toda situación de conflicto en lugar de aceptar y perpetuar los estereotipos negativos que suelen rodearla. La aparición y resolución de conflictos tiene unos aspectos positivos y otros negativos que se pueden exponer según la siguiente sistematización:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Para la persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumentan el respeto por uno mismo. – Estimulan y refuerzan la reflexión sobre la propia conducta, la autoevaluación. – Incrementan la motivación y energía de cada parte, la innovación, por la pluralidad de puntos de vista, condición de creatividad y condición de progreso. – Estimulan la creatividad, ya que activan la búsqueda de nuevas estrategias y formas de acción. – Pueden desarrollar las habilidades de negociación cuando el conflicto es interpersonal. – Mueven el aprendizaje y la superación. 	<p>Para la persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Suelen conllevar un costo personal en forma de estrés, desequilibrio. – Distorsionan y desplazan los objetivos. Suponen una disfunción o un contratiempo. – Se bloquean las expectativas y la motivación, producen frustración y hostilidad. – Pueden producir disminución del rendimiento por dispersión de la atención y de la energía o motivación. Pueden producir reacciones impulsivas, arrastrando a tomas de decisión erróneas y a utilizar los recursos de forma inadecuada.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Para el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementan la cohesión interna, ayudan a unificar objetivos y criterios. • Pueden eliminar elementos disociados o restablecer concordia. • Ayudan a descubrir nuevas formas y estrategias de funcionamiento. • Obligan a clarificar y elaborar la propia posición para ser más defendible y convincente. • Dirigen la atención hacia los cambios necesarios en la institución. <p>Para la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecen los cambios en la asignación de recursos y recompensas. • Producen mayor adecuación a la realidad. • Estimulan a las partes a buscar medios adecuados. • Mejoran la toma de decisiones. 	<p>Para el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producen resentimientos y rupturas. Malas experiencias y bloqueos. <p>Para la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suelen conllevar pérdida de imagen. • Se producen retrasos en la comunicación, reducción de colaboración y cohesión, bloqueo de la actividad. • Distorsionan los objetivos. • Pueden producir distribución de recursos inadecuada.

Estilo de enfrentamiento ante los conflictos

Cuando surge el conflicto se suele reaccionar más desde una lógica emocional, uno se sorprende, se irrita, se preocupa, surge el temor y no se desconecta mentalmente de él. Más que desde la lógica de la eficacia, en la que prima la intención de resolverlo.

Y se suele actuar de forma impulsiva para salir de ellos cuanto antes. O bien, se tiende a evitarlos, no haciéndoles frente y esperando que sea el tiempo el que dicte su ley.

El estilo de enfrentamiento es el conjunto de creencias, suposiciones y expectativas generales de un individuo sobre su capacidad para resolver los conflictos, lo cual influye en la forma de abordarlos. Se pueden distinguir entre: estilo dependiente o de evitación y estilo de solución. Las características que definen estos estilos son:

ESTILO DEPENDIENTE O DE EVITACIÓN

- Culparse a sí mismo por el conflicto y pensar que hay algo anormal en uno mismo (incompetencia, infortunio...).
- Percibir el conflicto como una amenaza importante para el bienestar de la persona (físico, psíquico, emocional, social, económico, autoestima).
- Maximizar o exagerar el daño o pérdidas posibles y minimizar los beneficios que se puedan derivar de la solución de conflicto.
- Tener pocas esperanzas de resolver el conflicto con efectividad y, por lo tanto, evitarlo o intentar que alguien lo resuelva.
- Considerar que una persona competente lo resolvería.

ESTILO DE SOLUCIÓN

- Percibir los conflictos como sucesos normales e inevitables.
- Considerar los conflictos no como una amenaza sino como un reto (oportunidad de crecimiento personal, aprender algo nuevo, mejorar).
- No considerar el fracaso como una catástrofe, sino como una experiencia correctiva de aprendizaje.
- Creer que el conflicto tiene solución.
- Considerarse uno mismo capaz de encontrar la mejor solución.
- Reconocer que para ello se necesita tiempo y esfuerzo.
- Valorar la independencia y persistencia.

Modelo de resolución de conflictos (D’Zurilla)

La resolución de conflictos es un proceso cognitivo, afectivo y comportamental mediante el cual se identifican los medios efectivos para solucionar conflictos cotidianos.

D’Zurilla presenta un modelo que tiene como objetivo ayudar a la persona a identificar y resolver los problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas desajustadas y, al mismo tiempo, enseñarle habilidades generales que le permitan sobrellevar conflictos futuros con mayor efectividad e independencia.

Dicho modelo integra cuatro factores críticos: el conflicto, la emoción, el enfrentamiento y la resolución del conflicto. El estrés se considera como una función de las relaciones recíprocas entre un conflicto, la activación emocional y la conducta de enfrentamiento, mediatizados por el proceso resolutivo.

ORIENTACIÓN AL CONFLICTO

Se trata de:

- Aumentar la sensibilidad hacia los conflictos (capacidad para reconocer que existe un conflicto):
 - Utilizar los sentimientos como clave para reconocer conflictos (los sentimientos negativos no son el problema, sino una señal para reconocer el peligro real).
 - Utilizar las conductas inefectivas como clave para reconocer los conflictos (los errores y fracasos son un indicador de conflicto).
- Centrar la atención en pensamientos y actividades positivas sobre la resolución y alejar las preocupaciones improductivas.
 - Hacer atribuciones positivas; atribuir la causa del conflicto a factores (ambientales o personales) cambiantes, temporales y relativamente benignos.
- Maximizar el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos y el desánimo.
- Maximizar los estados emocionales positivos y minimizar el desaliento emocional.

DEFINICIÓN Y FORMULACIÓN DE CONFLICTOS

Se trata de:

- Obtener la máxima información (objetiva y relevante) posible sobre el conflicto.
 - A través de las siguientes preguntas: ¿Quién está involucrado? ¿Qué sucede para que te preocupes? ¿Dónde y cuándo sucede? ¿Por qué sucede? ¿Cuál es tu respuesta a esta situación? (Pensamientos, sentimientos y acciones.)
- Clarificar la naturaleza del conflicto.
 - Implica distinguir entre “lo que es” (¿qué condiciones son inaceptables?) y “lo que debería ser” (¿qué condiciones se desean?) En un problema de indisciplina escolar “lo que es”: excesivas interrupciones y comportamientos disruptivos”; “lo que debería ser”: un índice aceptable de ellos.

FASES DEL MODELO

ORIENTACIÓN AL CONFLICTO

- A. PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO.
- B. ATRIBUCIÓN DEL CONFLICTO.
- C. VALORACIÓN DEL CONFLICTO.
- D. CONTROL PERSONAL.
- E. NECESIDAD DE TIEMPO/ESFUERZO.

DEFINICIÓN Y FORMULACIÓN DEL CONFLICTO

- E. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN OBJETIVA RELEVANTE.
- F. COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO.
- G. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS REALISTAS.
- H. REVALORIZACIÓN DEL CONFLICTO.

ELABORACIÓN DE SOLUCIONES ALTERNATIVAS

- I. PRINCIPIO DE CANTIDAD.
- J. PRINCIPIO DE DILACIÓN DEL JUICIO.
- K. PRINCIPIO DE VARIEDAD.

TOMA DE DECISIONES

- L. ANTICIPACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE CADA SOLUCIÓN.
- M. EVALUACIÓN (JUICIO Y COMPARACIÓN) DE LAS CONSECUENCIAS.
- N. PREPARACIÓN DE UN PLAN DE SOLUCIÓN.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA SOLUCIÓN Y VERIFICACIÓN

- O. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE SOLUCIÓN.
- P. AUTO-MONITORIZACIÓN.
- Q. AUTOEVALUACIÓN.
- R. AUTOESFUERZO.
- S. INVESTIGACIÓN Y RECICLAJE.

- Establecer una meta realista para la resolución del conflicto. Expresándola en términos concretos y específicos y evitando metas irreales o improbables.
- Revalorar la importancia del conflicto sobre el bienestar personal y social. Considerando los beneficios que se pueden derivar de su resolución y los costes que puede suponer no resolverlo.

ELABORACIÓN DE SOLUCIONES ALTERNATIVAS

Se trata de generar tantas soluciones alternativas como sea posible, de tal forma que se maximice la probabilidad de que la mejor esté entre ellas.

Se utiliza para ello el pensamiento alternativo, que consiste en la capacidad para generar soluciones alternativas aprovechando al máximo la creatividad. Y tres principios básicos ayudan en este proceso:

- Principio de cantidad: cuantas más soluciones alternativas se produzcan, más probable es que se encuentre la mejor.
- Principio de dilación del juicio: cuando se posterga el juicio o evaluación crítica de las soluciones hasta la toma de decisiones, se generan soluciones de mejor calidad.
- Principio de variedad: cuanto más amplia y variada sea la gama de soluciones alternativas elaboradas, se dispondrá de ideas de mejor calidad.

TOMA DE DECISIONES

Se trata de evaluar (juzgar y comparar) las soluciones alternativas disponibles y seleccionar la mejor. Preguntándose antes de tomar la decisión: ¿Es resoluble el conflicto? ¿Necesito más información antes de tomar una decisión? ¿Qué solución, o combinación de ellas, debería elegir?

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA SOLUCIÓN Y VERIFICACIÓN

Se trata de diagnosticar los resultados de la solución y verificar la efectividad o utilidad de la solución elegida.

METODOLOGÍA

Son dos los principios en los que se basa la metodología utilizada:

1. **Trabajo en equipo:** es necesario crear un clima favorable donde los profesores de distintos niveles educativos, formando parte de un proyecto común como alumnos, se expresen con total libertad y confianza, aportando experiencias y vivencias con las que se enriquece todo el grupo.
2. **La reflexión en la acción:** se parte de los conocimientos que tienen los profesores sobre los contenidos que se están trabajando, se da una explicación teórica y se consolidan los conocimientos mediante una serie de técnicas: debate, *role playing*, simulación... que les

sirven para hacer una reflexión, primero personal y después grupal. Así se produce la transferencia a situaciones reales de los conocimientos, procesos y habilidades aprendidos.

Es una metodología activa, participativa y constructiva.

EVALUACIÓN

La evaluación es continua tanto por parte de los alumnos como de la ponente.

Al finalizar cada sesión los participantes y la ponente hacen una pequeña reflexión individual, bien verbalmente o bien por escrito, en la que destacan lo que les ha parecido más significativo de la misma, para consolidar, cambiar, etc.

Al finalizar el curso, los alumnos hacen una reflexión global del mismo, que queda como memoria. He aquí un ejemplo:

Reflexión sobre el curso: resolución de conflictos en el aula

En mi opinión este curso se ha ajustado a los objetivos y contenidos planteados desde un principio y sobre todo a mis expectativas con relación a este tema.

Cuando comenzó el curso, mi objetivo principal era saber cómo afrontar mi tarea profesional con los problemas y conflictos que lleva consigo, de una manera diferente a como lo estaba haciendo hasta ahora, pues hay muchas situaciones que se escapan a mi control y muchos problemas sin resolver, que me producía lo que tantas veces llamamos estrés; ya sea situaciones causadas por las circunstancias externas que me rodean, y que yo consideraba principales responsables de mis estados de ansiedad, o bien mi forma de afrontarlas.

Darme cuenta de que los problemas no se resuelven pensando obsesivamente en ellos, se solucionan actuando, que lo primero que tengo que hacer es parar y reflexionar (mucho, ya que a veces no lo hago), después analizar la situación problemática, saber en que punto me encuentro, dónde quiero llegar, qué quiero conseguir y qué dirección debo tomar, elegir una de las posibles opciones y ponerla en práctica para ver el resultado. Pensando, eso sí, que dicha opción no tiene porqué ser perfecta, pues aprendemos en cualquier caso de todo el proceso. Me ha sido de gran ayuda el darme cuenta de todo esto.

Se han presentado ejercicios muy interesantes, como los del pensamiento lateral, que nos demuestran que hay otras formas de resolver los problemas y que nos hace ver la necesidad de flexibilizar nuestras ideas y de ser más creativos.

La metodología constructivista y la gran participación de los asistentes ha propiciado los intercambios de experiencias, opiniones, etc... que a mi parecer me han servido de gran ayuda y formación tanto personal como profesional. El hecho de compartir experiencias con otros profesionales también te hace ver que otros profesionales se encuentran en una situación similar y que los problemas no te pertenecen a ti en exclusiva.

Desde la primera sesión me he sentido muy a gusto, muy reforzada y reconfortada porque me he dado cuenta que el problema no es solo mío, y que podemos resolverlo.

Durante todo el curso he estado “enganchadísima”. No me había pasado nunca acudir a un curso del Cefire y desear cada semana que llegara el día que teníamos cursillo, cosa que me ha pasado con éste. Me ha servido de relajación y bálsamo, porque allí desconectaba de la actividad profesional, a pesar del cúmulo de información que he ido asimilando como he podido y cada día que ha pasado me ha hecho reflexionar muchísimo y a partir de ahí he intentado cambiar todo aquello que no hacía bien tanto en el ámbito profesional como personal. No he pasado las sesiones (a pesar de la duración de éstas) mirando el reloj constantemente para ver cuándo acababa sino todo lo contrario, no quería que se acabaran.

Todas las sesiones de las que ha constado este curso me han resultado muy interesantes y sobre todo me han servido para reflexionar sobre mis actitudes y actuaciones dentro y fuera del aula. Además de aprender muchas cosas que ignoraba (teóricamente), también he aprendido cómo puedo ponerlas en práctica. Sé que tengo que cambiar muchas cosas, o mejor actitudes y éste es el primer paso de un camino que empieza ahora su recorrido, poco a poco espero conseguirlo.

Con todo lo dicho sólo me queda decir que el curso me ha encantado. Ha sido una formación para mi persona, o mejor dicho para ser mejor persona. Gracias.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que en el aprendizaje no sólo influyen los objetivos, métodos y técnicas, sino que las relaciones interpersonales, el ambiente humano, son aspectos centrales en la formación y que la actitud y el método de dirección del ponente crean una auténtica atmósfera de la que dependerá que aumente o disminuya el placer que el grupo siente en la situación de formación y en consecuencia la eficacia del aprendizaje. Y después de leer las reflexiones de los participantes, como conclusión quiero expresar mi satisfacción profesional y personal al ver cumplida una de las expectativas más complicadas, si es que puede calificarse así, y es la de que el profesorado cambiara su actitud respecto a los conflictos y al proceso de resolución de los mismos.

Este cambio de actitud está impregnado de los siguientes pensamientos:

- Los problemas en el aula son algo normal con los que el docente debe convivir en el desarrollo de su actividad profesional.
- Lo importante es asumirlos como un reto a los que merece la pena enfrentarse para resolverlos y superarlos, en vez de ignorarlos, evitarlos o responderles de forma impulsiva.
- Los enfrentamientos y discusiones acaloradas no resuelven nada, al contrario, complican más aún las situaciones.
- No hay una sola manera de resolver los conflictos.
- La solución está en manos de cada uno de los afectados en el conflicto: profesores y alumnos.
- El profesor ha de observar las posibles consecuencias de sus acciones para no caer en reforzar las propias conductas problemáticas.

- El cúmulo de situaciones problemáticas no resueltas nos lleva a padecer patologías como el estrés.

Los pensamientos nos generan unos sentimientos que se traducen en acciones, comportamientos, que demuestran la eficacia de lo aprendido.

Desde estas páginas quiero agradecer al Cefire de Elda, su interés y dedicación en la promoción de actividades formativas de este tipo, que sin lugar a dudas, redundan (a largo plazo), en la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, R. (1998). *Cuando el problema es la solución*. DDB.

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. MEC. Barcelona: Paidós.

CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó.

DE BONO, E. (1986). *Conflictos. Cómo resolverlos de la mejor manera*. Barcelona: Plaza & Janés.

D’ZURILLA, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P., GERSHAW, N. J., y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

GÓMEZ PÉREZ, L. y CARRASCOSA OLTRA, J. (coord.). (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Servicio de Formación del Profesorado.

MELERO, J. (1994). *Conflictividad y violencia en los centros docentes*. Madrid: Siglo XXI.

MUNDUATE, L. (1999). *Conflicto y negociación*. Madrid: Pirámide.

PEIRÓ, J. M (1984). *El conflicto en la organización. Psicología en la Organización*. Madrid: UNED.

"NO A LA GUERRA"

María Amparo Calatayud Salom
Universidad de Valencia

RESUMEN

En nuestros propios centros educativos vemos que cada día existe un mayor malestar docente acrecentado por políticas de falta de compañerismo, individualismo exacerbado, culturas balcanizadas entre los distintos departamentos didácticos. Fullan y Hargreaves señalan 5 modos de relaciones profesionales, que son a su vez componentes de la cultura de los centros: el individualismo rayano en el retraimiento, el individualismo obligado, el individualismo elegido, la colegialidad artificial y la balcanización. En contraposición a esas culturas y, en especial, a la cultura balcanizada, dichos autores proponen la llamada "profesionalidad interactiva" que consiste en potenciar la cultura de colaboración. Propuesta basada en la reflexión, en el análisis sobre el sentido del trabajo docente, y la manera en que lo desarrollamos. Como muy bien argumentan estos autores, el reto de la profesionalidad interactiva es el reto del perfeccionamiento continuo de la escuela.

REFLEXIONES EN VOZ ALTA

En los últimos tiempos nuestro país está viviendo hechos y acontecimientos no sospechados. Instituciones, profesorado, alumnado, etc. levantan sus voces ante: "no a la guerra de Irak". Argumento que considero como derecho válido y adecuado en las connotaciones de una sociedad democrática como lo es la española. Pero quizás, si gran parte del profesorado está en contra de la guerra, mi pregunta estriba en, ¿por qué no estamos también en contra de la guerra que muchas veces se genera en nuestros propios centros educativos, en los que cada día vemos que existe un mayor malestar docente acrecentado por políticas de falta de compañerismo, individualismo exacerbado, culturas balcanizadas entre los distintos departamentos didácticos? Verdaderamente, no lo entiendo. Ahí, es dónde deberíamos, también, de empezar a levantar las pancartas de "no a la guerra".

Por todos es conocida la existencia de distintas culturas profesionales que conviven en nuestros centros educativos y que de algún modo están dificultando los procesos de mejora y de cambio.

Pensamos que una de las cuestiones claves para avanzar hacia la mejora consistiría en saber diagnosticar en qué tipo de comunidades de trabajo o culturas escolares se encuentran nuestros propios departamentos didácticos.

Desde el punto de vista del trabajo del profesorado, los centros de secundaria, como todos sabemos, se caracterizan por un funcionamiento basado principalmente en los departamentos didácticos. Departamentos sobre los que habría que incidir, dado que son considerados como órganos colegiados claves y dinamizadores para la calidad de la enseñanza en los IES. Departamentos que se caracterizan por ser:

- Unidades organizativas que forman distintas subculturas dentro de un centro.
- Nexos de relación y participación en la comunidad y en la cultura más amplia de las respectivas disciplinas.
- Unidades organizativas poderosas, en la medida en que elaboran políticas (es decir, establecen principios y criterios de actuación) y toman decisiones (Siskin, 1991).

DISTINTAS CULTURAS IMPERANTES EN LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

Existen numerosas investigaciones al respecto que avalan el predominio de distintas culturas en los centros. Hargreaves (1991) acuñó el término de cultura para referirse a las creencias orientadoras y expectativas evidentes en la forma de operar de una escuela, sobre todo en referencia al modo de relacionarse (o de fracasar las relaciones entre) las personas. Por lo tanto, la cultura la podemos entender como “el modo de hacer las cosas y de relacionarse mutuamente”.

Según predominen unas u otras culturas en nuestros respectivos departamentos, se estará o no facilitando el desarrollo profesional del docente y el perfeccionamiento de la escuela. Indudablemente, el predominio de una u otra cultura determinará la vida escolar, las resistencias al cambio, los conflictos, etc.

Ahora bien, ¿qué culturas nos podemos encontrar en los departamentos?

Diversos autores han trabajado sobre el tema de las distintas tipologías o modos dominantes de la cultura escolar. Debido a su claridad y capacidad de comprensión, hemos decidido seguir el esquema propuesto por Fullan y Hargreaves (1997) de los 5 modos de relaciones profesionales, que son a su vez componentes de la cultura de los centros. Los 5 modos de relaciones profesionales que vamos a explicitar son: el individualismo rayano en el retraimiento, el individualismo obligado, el individualismo elegido, la colegialidad artificial y la balcanización.

A continuación pasamos a comentar, *grosso modo*, algunas de las características más importantes de cada una de estas culturas.

a) *El individualismo rayano en el retraimiento*, es una forma de ser y de estar en la escuela que se puede caracterizar por la incomunicación entre el profesorado. Produce en el docente el aislamiento y la soledad. Cultura que suele ayudarle la propia arquitectura de los IES, la rigidez de los horarios, etc. Rosenholtz (1989), explica que el aislamiento se asocia con lo que ella denomina “*ambientes de aprendizaje empobrecidos*” y en los que los docentes son incapaces de aprender mucho de sus colegas, dado que no existe comunicación, ni intercambio de experiencias didácticas. Además como argumenta De Vicente (1996), “*esta incomunicación no está referida a la falta de contactos entre profesores, sino al hecho de que*

esos contactos sean puramente informales (charlas en pasillo, patios de recreo o salas de profesores, etc.). Es un tipo de privacidad que da lugar al establecimiento de barreras, a veces infranqueables, para el desarrollo profesional, y que minan la confianza de los profesores.” (Pág. 304).

b) *El individualismo obligado* que viene impuesto por la autoridad administrativa y, sobre todo, se da en centros que existe una dirección que no implica a los profesores en la toma de decisiones, donde existen horarios rígidos, aulas masificadas, pocos espacios para reunirse, etc.

c) *El individualismo elegido*, donde los docentes prefieren el aislamiento total y/o parcial. Como dice De Vicente (1996), *“llega un momento en que cada docente se construye su propio modelo de enseñanza, que cree el mejor, tal vez porque lo domina”* (Pág. 304).

d) *La colegialidad artificial* en la que los docentes trabajan juntos para la realización de algunas actividades concretas y luego cada uno vuelve a su quehacer independiente en sus respectivas clases. Por tanto, no es una colaboración deseada ni compartida ni valorada ni reclamada por los propios docentes, sino impuesta por la Administración a través de la legislación. Los defensores de este tipo de cultura piensan que es posible forzar la colaboración y desarrollarla por vía administrativa.

e) *la balcanización*. Cuando los autores Fullan y Hargreaves (1997), hablan sobre la cultura balcanizada que suele existir más en los centros de Educación Secundaria, están haciendo referencia a la existencia de grupos separados y, a veces, competidores, que procuran conseguir la mejor posición y la supremacía, como si de ciudades -estados independientes y débilmente relacionadas entre sí se tratara (Pág. 81).

“En las culturas balcanizadas, el profesorado presta su lealtad y vincula su identidad a grupos concretos de colegas. Suele tratarse de compañeros y compañeras con los que trabajan más estrechamente, pasan más tiempo y se relacionan más en la sala de profesores. Con frecuencia, la existencia de tales grupos en una escuela refleja y refuerza formas muy diferentes de ver el aprendizaje, los estilos docentes, la disciplina y el currículo” (Fullan y Hargreaves, 1997, Pág. 82).

Indudablemente esta forma de trabajar conlleva a que en los centros se instalen políticas de mala comunicación entre los docentes, la indiferencia y el sálvese quien pueda, e incluso se llegan a poner zancadillas al profesorado que no es de su propio grupo de colegas con el objeto de salir airoso y mantener el poder a costa de lo que sea. Como indica Ball (1987), se generan disputas, conflictos con la idea clara de defender su territorio y estatus ante las posibles "amenazas aparentes" de los demás compañeros.

Este tipo de cultura se encuentra como hemos dicho en los IES a causa de la organización por disciplinas. La balcanización tiene, por norma general, sus orígenes en las diferencias muy profundas de estatus y de prioridades asociadas a determinados tipos de saberes. Estas divisiones ocasionan con bastante frecuencia determinadas discriminaciones estatutarias que provocan hostilidad, celos y rivalidades entre los grupos de docentes que se sienten perjudicados unos o favorecidos otros, por la dotación horaria o la importancia de la asignatura.

En contraposición a las culturas mencionadas anteriormente y, en especial, a la cultura balcanizada, los autores Fullan y Hargreaves (1997), proponen la llamada "profesionalidad interactiva" que consiste en potenciar la cultura de colaboración. Propuesta basada en la reflexión, en el análisis sobre el sentido del trabajo docente, y la manera en que lo desarrollamos. Como muy bien argumentan estos autores, el reto de la profesionalidad interactiva es el reto del perfeccionamiento continuo de la escuela.

Para Escudero (1990) una escuela con una cultura colaborativa es:

“Una escuela que trata de construir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre sus miembros, una filosofía compartida que toma en consideración el entorno sociocultural en el que está ubicada así como las opciones de valor sobre las que fundamentar su funcionamiento como institución escolar.

Una escuela que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores como los siguientes: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, la reflexión y la crítica. Es decir, sus miembros están comprometidos con esos valores además de la apertura, la publicidad, la autorregulación, la autonomía y la emancipación organizativa y personal.

Una escuela que comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual: “la propia mejora, y el perfeccionamiento de los profesores, han de representar un proceso permanente, no episódico, que propicie actividades y tareas de auto revisión, resolución de problemas, búsqueda de alternativas y soluciones, planificación, desarrollo y evaluación colaborativa” (Pág. 330).

Como vemos este tipo de cultura se basa en el reconocimiento de la interdependencia entre los profesionales de un centro y en la imposibilidad de desarrollar un trabajo de calidad sin contar con un trabajo en común. Es una cultura de cooperación e interdependencia, en el que las relaciones entre los enseñantes se caracterizan básicamente por la ayuda, el respeto, el apoyo mutuo, la confianza y la franqueza.

CÓMO AVANZAR HACIA UNA CULTURA COLABORATIVA PARA NUESTROS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

Como hemos visto una cultura colaborativa basada en la cooperación exige un acuerdo sobre los valores educativos, una gran coherencia entre los objetivos y las prácticas educativas, una planificación conjunta de las programaciones didácticas, una gran apertura de unos hacia otros y un control permanente con respeto a la viabilidad de los objetivos propuestos.

Además, bajo nuestro punto de vista la profesionalidad interactiva (que consiste en potenciar la cultura de colaboración entre los distintos miembros que componen los departamentos didácticos) pasa necesariamente, por promover la evaluación de la práctica docente. No podemos promover una cultura de colaboración si antes no sabemos comprender y reflexionar sobre lo que hacemos, el por qué lo hacemos, cómo nos comportamos con nuestros compañeros, etc. Evaluación de la práctica docente que ha de iniciarse a través de procesos autoevaluativos.

El camino hacia la autoevaluación

Los docentes hemos de entender la autoevaluación como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para ayudarnos a detectar los puntos fuertes y débiles de nuestra práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Como afirman los autores Airasian y Gullickson (1998): "la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos" (Pág.13). Además, como comenta McLaughlin (1991), la autoevaluación puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismos profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora.

De todo ello, podemos deducir, como plantea Rodríguez Díez (1996) que la autoevaluación de la práctica docente es el conjunto de acciones (información, interpretación y valoración) llevadas a cabo por los docentes de un centro/ciclo/etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas con el fin de introducir las modificaciones e innovaciones necesarias.

Recuperar el genuino valor por la autoevaluación pasa por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos, y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.; b) evaluación del profesor hecha por y para él; c) herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (Calatayud, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d).

Requisitos para que la autoevaluación facilite una cultura colaborativa

Para que el proceso de autoevaluación se realice con garantías de éxito es necesario que éste cuente con una serie de condicionantes. Básicamente, como más relevantes destacaría seis:

Mente abierta. Para entender la autoevaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, es requisito fundamental que desaparezcan de la mentalidad de los docentes las siguientes percepciones: el uso de la evaluación del profesorado como amenaza para su autonomía personal, como forma de inspección interna y con el objeto de poder identificar a profesores competentes e incompetentes, "como expresión de masoquismo", entre otras muchas creencias (Calatayud, 1994). Además hemos de ser personas con una mente abierta ante las posibles críticas constructivas que nos puedan hacer nuestros compañeros, así como también aceptar las ideas de los miembros del departamento. Ello supone, como es obvio, tener una disponibilidad hacia el cambio.

Reconocimiento de su necesidad. Estamos convencidos que para reformar la autoevaluación del docente, en primer lugar, hay que creérsela y, como es lógico, ello no se puede conseguir si el profesorado no posee una cultura formativa. Pensamos que no solamente hay que creérsela sino también sentir la necesidad de aplicarla. Sólo cuando la evaluación de la práctica docente es iniciada por el profesorado como respuesta a sus necesidades e intereses es cuando ofrece verdaderas garantías de promover el desarrollo profesional e innovación de su práctica docente.

Formación básica en evaluación educativa y, en especial, en autoevaluación. Necesitamos comprender el significado de la autoevaluación como estrategia de cambio y de mejora de nuestra práctica docente, los condicionantes, referentes, fases, elementos, metodología de un proceso de autoevaluación en equipo, etc. Además, hemos de ser conscientes de que la autoevaluación supone poner en tela de juicio la forma de enseñar, de evaluar, etc., es decir, de investigar sobre la propia praxis. Es evidente que la reflexión sobre la práctica nos hará más conscientes de las creencias personales, conocimientos, etc. Ayudándonos a comprender lo que uno realmente cree, conoce y hace en el aula, tratando de identificar los puntos fuertes y débiles de nuestra actuación didáctica. Como es obvio, para todo ello es necesaria una mínima formación.

Contar con la implicación de la participación de los alumnos/as en los procesos de autoevaluación del docente.

Tiempo para poder reflexionar e iniciar procesos autoevaluativos. Hay que destinar tiempos y espacios de reflexión para que el profesor pueda sin ningún “estrés, agobio”, poder investigar sobre su propia práctica docente.

Participación colegiada de todos los miembros que componen el departamento didáctico. Esa participación va a implicar que los docentes se cuestionen, por ejemplo, las siguientes preguntas: ¿qué está sucediendo aquí?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien?, etc. Concretamente el autor Smyth (1989), sistematiza una serie de cuestiones básicas para que el docente utilice la autoevaluación de la práctica docente como vía para la comprensión e innovación de la enseñanza. Dichas cuestiones son:

- ¿Qué es lo que hago? Descripción.
- ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? Inspiración.
- ¿Cómo llegué a ser de esta forma? Confrontación.
- ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Reconstrucción.

Preguntas que ayudarán a poner en tela de juicio la propia enseñanza, a planificar el propio desarrollo profesional del docente y, por consiguiente, a incrementar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en los departamentos didácticos.

BENEFICIOS QUE COMPORTA LA AUTOEVALUACIÓN PARA LA CULTURA COLABORATIVA

La profesora Rodríguez Díez (1996, págs. 888-889) profundiza algo más en las numerosas ventajas que conlleva realizar prácticas autoevaluativas. De entre las más importantes destaca las siguientes:

- Responsabilizar al profesorado de su propio desarrollo profesional.
- Abordar críticamente los diferentes enfoques que el conjunto de profesores sostienen sobre la práctica docente.
- Promover que el profesorado asuma los riesgos y desafíos que supone analizar su práctica, reflexionar sobre ella y criticarla, con el fin de innovarla.

- Aprender a beneficiarse de la experiencia y sabiduría de los buenos profesionales.
- Involucrar a los docentes en el análisis, revisión y mejora de su propia práctica.
- Acabar con el secular aislamiento en que los profesores desarrollan sus actividades, promoviendo una cultura colaborativa.
- Integrar la autoevaluación en las actividades docentes habituales, utilizando las herramientas que les proporciona la investigación.
- Promover que el profesorado autoevalúe su práctica con respecto a criterios elaborados por ellos, investigue los defectos de la enseñanza que imparte y desarrolle nuevas estrategias para resolver los problemas que descubre.
- Dar cuenta a la comunidad de la calidad del servicio que se le presta.

Además de las ventajas, también es importante que destaquemos que la autoevaluación será más factible siempre y cuando:

- Las personas interesadas participen en los procesos de autoevaluación desde sus propias motivaciones e intereses.
- La autoevaluación se centre en los problemas educativos concretos, reconocidos por los compañeros del departamento didáctico como importantes y que valen la pena ser investigados.
- La autoevaluación se incorpore de manera funcional a la propia dinámica de trabajo en equipo del departamento.
- Se realice con un soporte tanto material, relacional por parte tanto del equipo directivo del instituto como de los compañeros/as del departamento.
- Se puedan controlar los efectos no deseados, así como también impulsar las posibles mejoras.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este artículo hemos pretendido, desde una visión crítica, hacer un símil entre lo que ocurre en nuestros centros educativos y una serie de eventos acontecidos, tras el periodo vivido en España por la política nacional e internacional en relación con la guerra de Irak. La mayoría de las veces solemos fijarnos y mirar hacia fuera, sin pensar en lo que tenemos dentro de nuestro entorno más próximo (centros, departamentos, etc.). Entorno en el que conviven distintas culturas profesionales, además de, algún que otro sentimiento de malestar docente. Esto es una realidad, por mucho que nos pese. Malestar docente que viene acrecentado, como argumenta Esteve (1985) por:

- La transformación cualitativa de la educación. Un nuevo sistema educativo con diferentes objetivos (se ha producido la democratización y masificación, el foco de la enseñanza pasa a ser el aprendizaje).
- La devaluación del sistema educativo en una sociedad de libre mercado (cuando algo es reclamado por una gran multitud, cae su valor y además, si ese sistema no garantiza un trabajo se devalúa).
- El juicio social contra el profesor (se tiende a pensar que los docentes son los responsables y todo el mundo se cree con derecho a opinar).
- La ruptura del consenso sobre educación (actualmente predomina una sociedad pluralista y divergente).
- El aumento de las expectativas de la sociedad respecto al rol del profesor (se espera que el docente realice cada vez más tareas, incluso para aquellas para las que no tiene una formación adecuada. Esto le lleva al profesor a una infravaloración, intensificación del trabajo).
- Necesidad de modificar la formación inicial que reciben los profesores (existe un grave problema entre la formación que se recibe, básicamente teórica y el posterior contraste con la realidad).
- El cambio de las relaciones interpersonales en la enseñanza (actualmente preocupa seriamente la disciplina en las aulas, el respeto, etc.).
- Cambios en la valoración social del profesor (se asiste en estos momentos a una devaluación de la profesión docente, "tanto tienes, tanto vales").
- Falta de acuerdo sobre los contenidos curriculares (diversidad, multiculturalismo, etc.).
- Deficientes condiciones de trabajo ante una actividad fragmentada (falta de recursos, tiempo, etc.).

Aspectos que nos hacen ver lo difícil en que se ha convertido la profesión de “docente” en estos momentos del siglo XXI. Aunque esta guerra que se ha desatado en nuestros centros no la podemos ganar, procuremos ganar cuántas más batallas podamos. Batallas que pasan necesariamente por ir afianzando una cultura colaborativa en nuestros centros educativos, que sensibilice al docente hacia nuevos valores: frente al aislamiento, la comunicación, frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa.

Cultura que sólo puede iniciarse a través de determinados procesos autoevaluativos. Empecemos por dar un primer paso hacia ellos, puesto que como dice un proverbio “el primer paso para llegar a cualquier lugar, es decir que no vas a permanecer donde estas”. Apostemos por una cultura colaborativa, he aquí este primer paso para no permanecer en el lugar en el cual nos encontramos en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AIRASIAN, P. y GULLICKSON, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BALL, S. (1987). "Staff during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation". *British Journal of Sociology of Education*. Num 9 (3).
- CALATAYUD, A. y PALANCA, O. (1994). *La Evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CALATAYUD SALOM, A. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. Revista: *Educadores*. Núm 189. Volumen 41. Enero-Marzo.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. Valencia: Universidad de Valencia (Microficha).
- CALATAYUD SALOM, A. (2000a). Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas. En: AA.VV *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Colección *Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Editorial Graó-Laboratorio Educativo.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b). L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora. Revista: GUIX. Núm 264.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000c). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. Revista: *BORDON*. Vol 52. Núm 2.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000d). "La cultura de lo efímero en la evaluación docente". *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*. Nº 662. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html>. (20 de Septiembre del 2000).
- DE VICENTE, P. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En AA. VV: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE Deusto.
- ESCUADERO, J. M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Barcelona: Congreso Internacional de Organización Escolar.
- ESTEVE, J. M. (1985). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FULLAN, M y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P.
- HARGREAVES, A. (1991). *Cultures of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Chicago.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1991). "Enabling Professional Development: What have we learned?". En A. Lieberman & L. Millar (Eds). *Staff Development for Education in the '90s*. London: Teachers College Press.

RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1996). "Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente". En AA. VV, *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*". Bilbao: Universidad de Deusto.

ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

SMYTH, J. (1989). "A critical Pedagogy of classroom practice". *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6). Págs. 483-502.

SISKIN, L.S. (1991). "Departments As Differerly Worlds-Subjets Subcultures in Secondary Schools". *Educational Administration Quarterly*, 27 (2). Págs. 134-160.

EDUCAR EN Y PARA EL CONFLICTO*

Francisco Cascón Soriano
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

En los últimos años, la educación para la paz (EP) se ha ido centrando cada vez más en el tema de educar en y para la resolución *noviolenta* de los conflictos. La EP plantea como un reto educar en y para el conflicto. Y este reto se va a concretar en temas tan importantes como: Descubrir la perspectiva positiva del conflicto, aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad, y encontrar soluciones que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación para la paz (EP) se ha ido centrando cada vez más en el tema de educar en y para la resolución *noviolenta* de los conflictos. Los motivos son diversos. Por un lado, otros sectores y ONG han ido trabajando de forma importante algunos de los temas que ésta incluía e incluye (coeducación, educación para el desarrollo, ecología, etc.). Por otro lado, es uno de los temas más específicos que concretan la EP en sentido positivo y en el que el planteamiento *noviolento* puede hacer aportaciones más novedosas. Además, es un elemento diferenciador con respecto a las corrientes más intimistas de EP que entienden la paz como un estar bien consigo mismo, una no-guerra o un no-conflicto.

Últimamente se rechaza la violencia directa como modelo, pero sin embargo, se desconocen opciones alternativas para enfrentar los conflictos. Eso lleva a que, a pesar de ese rechazo, la violencia siga siendo la forma en que se enfrentan, cuando no se recurre a otras posturas igualmente negativas como la sumisión o la evasión, lo cual es todavía mucho más habitual.

La EP va a plantear como un reto educar en y para el conflicto. Y este reto se va a concretar en temas tan importantes como:

(*) Texto editado por: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G6 Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona). España. Artículo disponible en Internet en la dirección: <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf>

- 1) **Descubrir la perspectiva positiva del conflicto.** Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera *noviolenta*.
- 2) **Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad.** Dar pautas tanto al profesorado como a padres/madres y alumnado para que tengan herramientas que les ayuden a enfrentar y resolver los conflictos en los que nos vemos inmersos cotidianamente.
- 3) **Encontrar soluciones** que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades. Desarrollar la agresividad *noviolenta*, la asertividad, así como descubrir las bases del poder tanto propio como ajeno serán algunas pistas.

Educar para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: clase, casa, barrio...), como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales...).

En el nuevo siglo, aprender a resolver conflictos de manera justa y *noviolenta* es todo un reto que la educación para la paz no puede ni quiere soslayar. Pero, ¿qué entendemos por conflicto?

PERSPECTIVA POSITIVA DEL CONFLICTO

Hay una idea muy extendida que es la de ver el conflicto como algo negativo y, por tanto, algo a eludir. Esta idea probablemente esté basada en diversos motivos:

- Lo relacionamos con la forma en la que habitualmente hemos visto que se suelen enfrentar o "resolver": la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes y no, una solución justa y mutuamente satisfactoria. Desde las primeras edades los modelos que hemos visto apuntan en esta dirección: series infantiles de televisión, juegos, películas, cuentos...
- Todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa "quemar" muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable.
- La mayoría sentimos (incluidos educadores y educadoras) que **NO** hemos sido educadas para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos. En los programas de las facultades de pedagogía y de ciencias de la educación se echan a faltar temas como la resolución de conflictos.
- Tenemos una gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes que asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación.

No obstante, creemos que el conflicto es **consustancial** a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener

intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto además es **ineludible**, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, él, continúa su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande e inmanejable.

Pero vamos incluso más allá, consideramos que el conflicto es **positivo**. Se podrían dar muchos motivos, pero resaltamos estos:

- Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos.
- Consideramos que sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos.
- Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro.

El reto que se nos plantea será, cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva, *noviolenta*. Esto conlleva comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Entendemos por resolver los conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros. En la medida que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y resolvamos.

Por tanto, desde la educación para la paz vemos el conflicto como algo positivo e ineludible que debe ser centro de nuestro trabajo. Para ello trabajaremos con aquellos conflictos que cotidianamente tenemos más cerca (interpersonales, intragrupal, etc.) en lo que llamamos microanálisis, y con los grandes conflictos (sociales, comunitarios, internacionales...) en lo que llamaremos macroanálisis. En las primeras edades nos quedaremos fundamentalmente en el ámbito del microanálisis y las relaciones interpersonales, mientras que en los cursos superiores, sin descuidar este aspecto, trabajaremos cada vez más los conflictos sociales e internacionales.

El objetivo principal no es que el profesorado aprenda a resolver los conflictos de los alumnos y alumnas, sino trabajar con ellos para que aprendan a resolverlos por sí mismos, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se les darán en la vida cotidiana.

Conflicto versus violencia

Existe la tendencia a confundir y considerar sinónimos conflicto y violencia. Así toda expresión de violencia se considera un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, una situación se define como conflicto no por su apariencia externa, sino por su contenido, por sus causas profundas.

La primera idea básica es que no toda disputa o divergencia implica un conflicto. Se trata de las típicas situaciones de la vida cotidiana, en las que aunque hay contraposición entre las partes, no hay intereses o necesidades antagónicas. Solucionarlas tendrá que ver, casi siempre, con establecer niveles de relación y canales de comunicación efectivos que nos permitan llegar a consensos y compromisos.

Hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. A esa contraposición la vamos a definir como **problema**: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

Basándonos en esta definición podemos diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales: los pseudoconflictos y los conflictos latentes.

En los **pseudoconflictos**, aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es problema (tal y como lo hemos definido anteriormente) aunque las partes pueden creer que sí. Se trata casi siempre de una cuestión de malentendidos, desconfianza y mala comunicación. La forma de enfrentarlo será justamente mejorar la confianza y la comunicación para que las partes puedan descubrir que no hay problema, que ambas pueden satisfacer sus necesidades o intereses.

En los **conflictos latentes**, normalmente no hay tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses/necesidades o valores, o no son capaces de enfrentarlos (bien por falta de fuerza, de conciencia...), sin embargo, existen. Es muy habitual en la vida cotidiana y en el marco educativo encontrarnos con que hay conflictos, pero que éstos no se abordan, no se enfrentan o ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no hay pelea o violencia. Eso hará que sigan creciendo hasta explotar y llevará a que tomemos como costumbre enfrentar los conflictos en su peor momento, cuando ya se han hecho tremendamente grandes, inmanejables y han destruido relaciones, personas, etc.

El conflicto como proceso

El conflicto no es un momento puntual, es un proceso. Tiene su origen en las **necesidades** (económicas, ideológicas, biológicas...), sería la primera fase. Cuando éstas están satisfechas, bien porque no chocan, o bien porque hemos conseguido unas relaciones lo suficientemente cooperativas o sinérgicas, no hay lo que hemos denominado problema.

Cuando las de una parte chocan con las de la otra, cuando las convertimos en antagónicas, surge **el problema**, segunda fase. El no enfrentarlo o no resolverlo, nos llevará a que comience la dinámica del conflicto. Se irán añadiendo elementos: desconfianza, incomunicaciones, temores, malentendidos, etc. En un momento dado, todo esto estallará en

lo que llamamos la **crisis**, la tercera fase, que suele tener una manifestación violenta y es lo que mucha gente identifica como conflicto. No hay que esperar a esta fase para enfrentar los conflictos. De hecho se trata del peor momento para resolver conflictos de una manera creativa y *noviolenta* y todavía peor para intentar aprender a hacerlo. Es el momento en el que no se dan ninguna de las condiciones para hacerlo de una forma positiva: falta el tiempo, la tranquilidad, la distancia... Es el momento en el que el conflicto se ha hecho más grande e inmanejable, se nos viene encima y tenemos que darle respuesta inmediata. Esto nos lleva a no reflexionar, a no analizar qué es lo que pasa y por qué, a no mirar qué recursos tenemos ni a buscar alternativas de solución, respondiendo casi siempre de la forma en que tradicionalmente hemos visto, aunque sea negativa y no nos guste. A veces esa reflexión no la hacemos ni siquiera después.

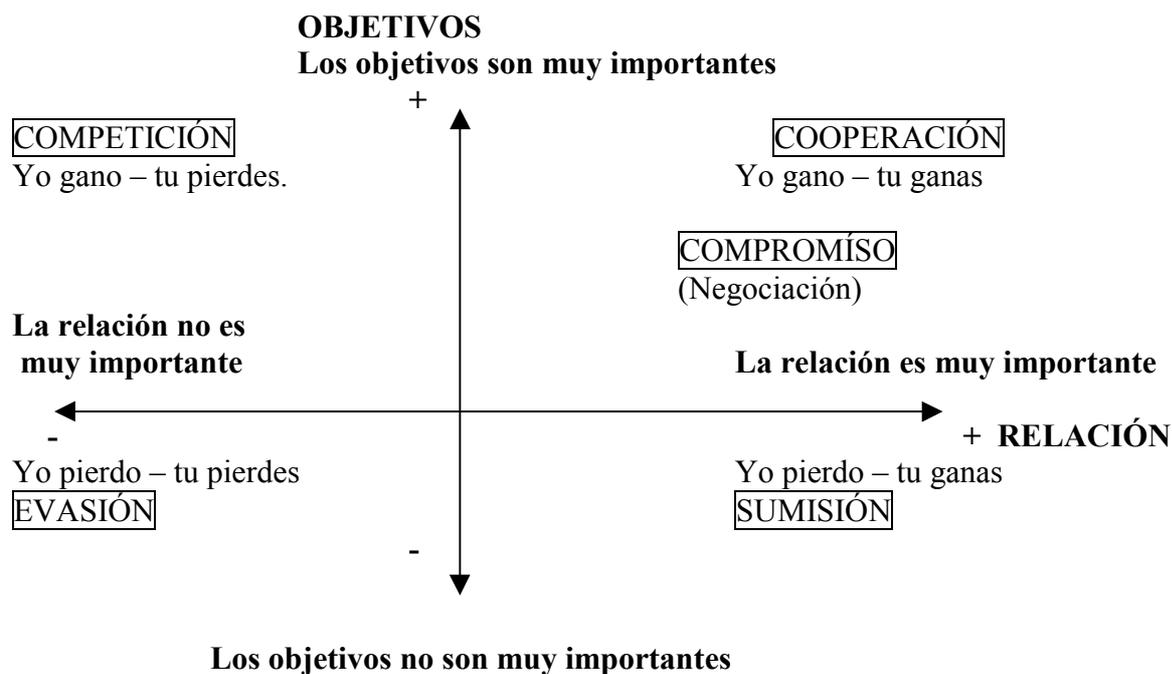
Si seguimos esperando a que los conflictos lleguen a la fase de crisis para empezar a solucionarlos será realmente difícil hacerlo. Así como el conflicto es todo un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución, tal y como la hemos definido anteriormente, también hay que verla como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas. Se trata de un proceso que podemos y debemos poner en marcha cuanto antes, para formarnos y permitir que cuando surjan, tengamos ya preparadas e interiorizadas respuestas más positivas.

Actitudes ante el conflicto:

Hay cinco grandes actitudes ante el conflicto. Descubrir las propias y las de los demás será un trabajo previo importante a hacer en resolución de conflictos. Cuando analizamos nuestras propias actitudes, muchas veces descubrimos con sorpresa como nuestra actitud ante los conflictos es la evasión o la acomodación, y cómo de ahí se deriva que nuestros conflictos no se resuelvan.

a) **Competición (gano / pierdes):** nos encontramos una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. La relación no importa. En el modelo de la competición llevada hasta las últimas consecuencias lo importante es que yo gane y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. Ese perder, en ocasiones, se traduce no ya en que la otra persona no consiga sus objetivos sino en que sea eliminada o destruida (la muerte, la anulación...). En el terreno pedagógico, buscamos la eliminación de la otra parte no con la muerte, pero sí con la exclusión, la discriminación, el menosprecio, la expulsión, etc.

b) **La acomodación (pierdo / ganas):** con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer o ni planteo mis objetivos. Es un modelo tan extendido o más que la competición a pesar de que creamos lo contrario. A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.



c) **La evasión (pierdo / pierdes):** ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos. No enfrentamos los conflictos, metemos "la cabeza debajo del ala", por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. No obstante, como dijimos anteriormente los conflictos tienen su propia dinámica y una vez iniciada no se para por sí sola.

d) **La cooperación (gano / ganas):** en este modelo conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene mucho que ver con algo muy intrínseco a la filosofía *noviolenta*: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo hacia el que vamos a intentar encaminar el proceso educativo. Es un modelo en el que sólo sirven soluciones gano-ganas, se trata de que todos y todas ganemos. Cooperar no es acomodarse, no puede ser renunciar a aquello que nos es fundamental. Sin ceder se puede llegar a negociar, de hecho hay que aprender a NO ceder en lo fundamental. Otra cosa diferente es que se puede ceder en lo que es menos importante.

e) **La negociación:** llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%. Hay gente que cuando habla de negociación, en realidad está pensando en una mera táctica del modelo de la competición. Si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no estamos en este modelo, sino en el de la competición o en la acomodación.

Ninguna de estas actitudes podemos decir que se den, habitualmente, de una forma pura y única en ninguna situación ni persona. Tampoco es nuestra intención plantear que haya algunas actitudes malas y otras buenas para toda situación. El propio esquema da algunas pistas sobre ello. En circunstancias donde lo que está en juego no tiene mucha importancia para nosotros y con quien está en juego es con alguien que a penas conocemos y con quien no tenemos casi relación, probablemente la mejor opción sea algo que en principio nos podría parecer muy negativo, como es el evitar el conflicto. Hay que recordar un principio básico en casi todo, el de "economía". Tenemos unas energías limitadas y entrar en un conflicto

significa invertir muchas energías. Hay que valorar por tanto en cuáles merece la pena meterse.

Sin embargo, este esquema también nos plantea algo muy importante y es que **cuánto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar**. En esas circunstancias los modelos pierdo-ganas y gano-pierdes, a corto y medio plazo NO servirán y nos llevarán a una situación en la que todos y todas perdamos. Un ejemplo podría ser el de la toma de decisiones por mayorías ajustadas en un claustro. El grupo que pierde la votación no se irá especialmente contento. Si esto ocurre a menudo, normalmente, lo que acabará ocurriendo es que el grupo que perdió haga una de estas dos cosas (a cada cual peor): que ponga obstáculos para que NO se lleve a efecto lo decidido o que se vayan inhibiendo de las responsabilidades y tareas del centro.

Aprender a cooperar será un tema importante a trabajar y especialmente en la actualidad, en la que desde muchas partes el mensaje de la competitividad (que no el de ser competente) es el único que se escucha. Esto implica dar alternativas a todos los niveles: metodología de aprendizaje, juegos y deportes, formas de incentivar...

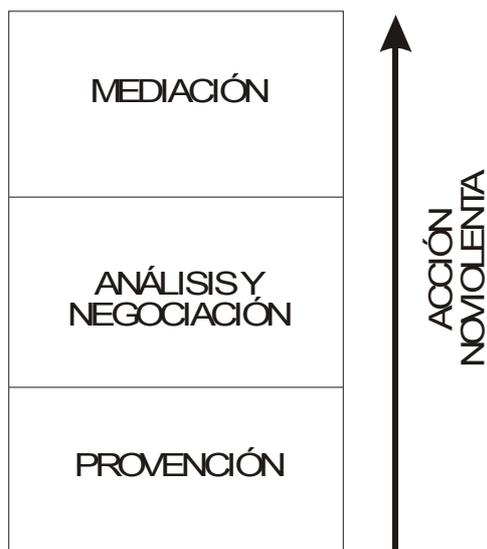
En todo conflicto, de alguna manera y paradójicamente, las partes cooperan pero, generalmente, para destruirse. Se trata de aprender que lo que puede parecer la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva. Aprender que con quien tenemos un conflicto no tiene por que ser nuestro enemigo y que la mejor alternativa puede ser no competir con él, sino colaborar juntos para resolverlo de la manera más satisfactoria para ambos. El gran reto es empezar a hacer ver a las partes que cooperar es mejor, ya no sólo desde el punto de vista ético, sino también desde el punto de vista de la eficacia.

Formas de intervenir

Para educar en el conflicto, habrá que buscar espacios en los que profesorado y alumnado se preparen y desarrollen herramientas que les permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción.

Nuestra idea es trabajar con los propios conflictos del marco educativo y de su entorno. No hay que esperar a que estallen, queremos trabajarlos en sus primeros estadios o incluso antes de que se produzcan, para que así, en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos, podamos aprender a analizarlos y desarrollemos ideas creativas de resolución que nos permitirán enfrentarlos mejor cuando surjan. Uno de los problemas con el que nos encontramos a la hora de abordar un conflicto es que respondemos de forma inmediata (acción-reacción) y nos faltan referentes de cómo enfrentarlo de una manera diferente a la violenta. Si buscamos espacios para trabajar con ellos y desarrollar ideas de resolución *noviolenta*, será más fácil que cuando éstos se den, nos surjan estas ideas de forma tan espontánea, como ahora nos surgen las violentas o destructivas. Aprender a detenernos, analizarlos y responder de forma constructiva va a ser la principal tarea de la educación en el conflicto.

Para ello hay muchos espacios posibles. Podemos trabajar buscando algunas horas en la propia clase, en horas de la función tutorial, en el patio-recreo o dentro de un programa específico o crédito de resolución de conflictos y mediación en el centro, dando pleno sentido a las comisiones de convivencia (a veces cambiamos el nombre de comisión de disciplina por el de comisión de convivencia, pero no cambiamos sus funciones y propuestas)...



Desde la educación para la paz trabajamos el conflicto principalmente en tres niveles consecutivos y uno paralelo: provención, negociación, mediación y acción *no violenta*. En las primeras edades, el trabajo de educar en el conflicto casi ocupará todo su tiempo en el nivel de la provención, mientras que en los mayores será un primer paso para avanzar y trabajar en los otros dos niveles. En la provención y la negociación son las propias personas involucradas en el conflicto quienes tratan de solucionarlo. En la mediación se recurre a una tercera parte que ayudará en el proceso (ver artículo más adelante). En cualquiera de los casos, la educación para la paz no excluye, en situaciones de fuerte desequilibrio de

poder, el empleo de los métodos de acción *no violenta*. Se trata de aprender a usar la fuerza y la agresividad *no violenta*, aquella que va encaminada a afirmarte, a desarrollar la asertividad, a luchar por tus derechos, respetando a la persona que tienes enfrente.

PROVENCIÓN

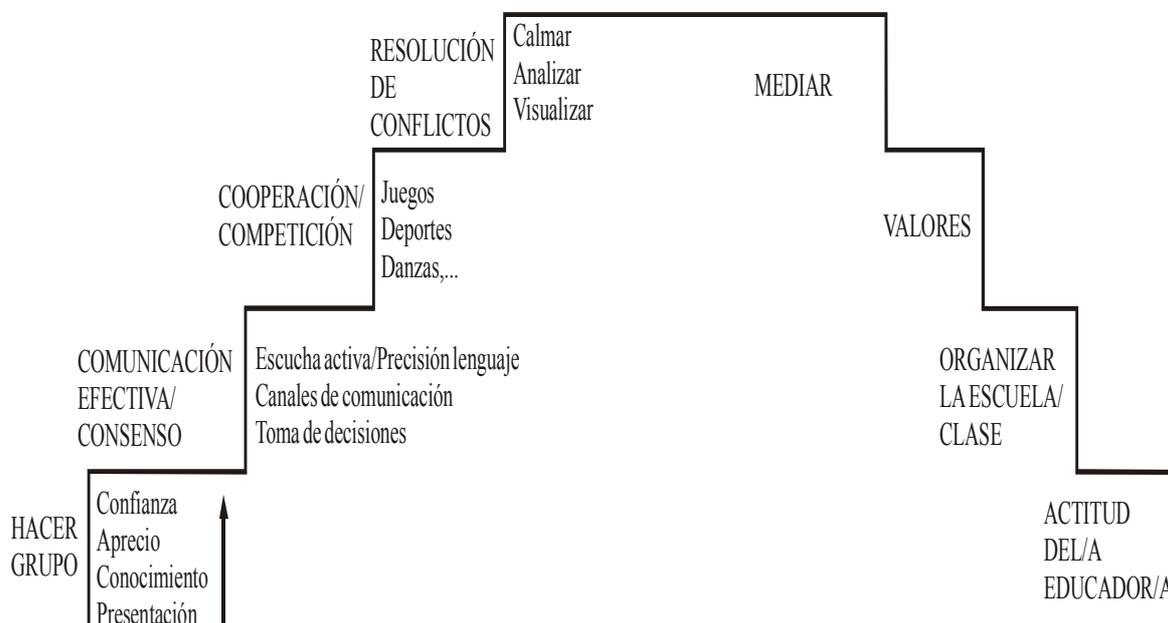
Suele hablarse de "prevención de los conflictos" para aludir a la necesidad de actuar antes de que exploten (crisis) y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término, en castellano, tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo lo que hay dentro, no ir a sus causas profundas... Hemos dicho que creemos que el conflicto es consustancial a las interacciones humanas, ineludible e incluso positivo como una oportunidad para crecer. Todo ello nos lleva a no poder, ni querer, hablar de prevención de conflictos. Mantenemos el término cuando nos referimos a la guerra, a los conflictos bélicos, o a cualquier otro tipo de consecuencias destructivas. Es decir, seguiremos hablando de, por ejemplo, prevención de conflictos bélicos.

Sin embargo, por todos los motivos mencionados hablaremos de PROVENCIÓN (término usado por J. Burton) como el proceso de intervención antes de la crisis que nos lleve a:

- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

En este sentido, la provención en el ámbito educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Se trata en definitiva de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca. Hablamos de proceso porque el desarrollo de cada una de estas habilidades está apoyado en la

anterior y porque es fundamental que se trabajen de una forma planificada y sistemática si queremos que tengan efectividad.



En el cuadro podemos ver en la escalera de la izquierda los temas a trabajar con el alumnado y en la de la derecha las implicaciones que tiene para el profesorado.

Las habilidades para trabajar serían las siguientes:

a) Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza

Todas las personas tenemos dos necesidades humanas muy básicas: el sentimiento de pertenencia a un grupo y el de identidad. Deseamos sentir que formamos parte de un grupo y que somos aceptados y valorados tal y como somos. El rechazo, la falta de integración, va a ser uno de las primeras fuentes de conflicto.

Se trata de poner en práctica técnicas y juegos que nos permitan conocernos e integrarnos en un ambiente de aprecio y confianza. Para ello utilizaremos juegos de presentación y de conocimiento que tienen como objetivo crear grupo, buscando afinidades y cohesión.

También se realizarán dinámicas que permiten crear un clima de **confianza** en nosotros / as mismos y en los demás que nos permita enfrentar los conflictos sin miedo, poniendo sobre la mesa las cosas sin tapujos y confrontándolas, dirigiéndonos directamente a las personas con las que tenemos los problemas. La confianza siempre la trabajamos pareja a la responsabilidad. La confianza sin responsabilidad es ingenuidad, algo muy negativo.

También se incluye en este apartado el trabajo de la **autoestima** y el **aprecio a los y las demás**, para desarrollar el propio autoconcepto y el de las demás personas, haciendo hincapié más en lo positivo que en lo negativo. La autoestima de una persona en sus inicios se va forjando con la imagen que nos devuelven los demás. Como educadores y educadoras

tenemos una gran responsabilidad en nuestras manos de hacerles creer en ellos / as mismos o no, de posibilitarles que sean o no. No sólo trabajaremos los valores que cada cual tiene como persona, sino también sus valores como miembro de una cultura (**su identidad**).

Buscar un espacio al principio del curso para crear grupo, en lugar de dejarlo a la espontaneidad, va a ser una buena forma de provención. Podemos hacerlo sólo con el grupo-clase, o incluso dedicar unos días para actividades de todo el centro. Tampoco es mala idea hacer algo parecido en el propio claustro, donde las personas que llegan nuevas, muchas veces también tienen dificultades para integrarse.

b) Favorecer la comunicación

Una buena comunicación es fundamental en el proceso de aprender a resolver conflictos de forma *noviolenta*, ya que el diálogo es una de sus principales herramientas. Poner en práctica juegos y dinámicas que nos permitan desarrollar una **comunicación efectiva**, que realmente nos enseñen a dialogar y escucharnos de una forma activa y empática.

Trabajaremos los diferentes **canales de comunicación** y su importancia. Por un lado tenemos el canal verbal. Es importante trabajar y observar cómo a pesar de ser el canal más utilizado y más exacto para uno de los apartados de la comunicación, la transmisión del mensaje, sin embargo, puede crear muchas confusiones y malentendidos. Aprender a establecer un **código común**, no dando nada por supuesto, sino verificando que realmente nos estamos entendiendo y hablamos de los mismo y/o entendemos de la misma forma las palabras que estamos manejando. Todo esto será especialmente relevante en situaciones de conflicto.

A pesar de la importancia de la comunicación verbal, no hay que olvidarnos de los canales no verbales y de cómo la comunicación no sólo tiene el aspecto de la información (el mensaje), sino también el aspecto relacional que hace que un mismo mensaje se pueda interpretar de formas muy distintas. Son canales que nos van a permitir mejor transmitir emociones, sentimientos... que muy habitualmente están detrás de las posiciones o posturas que tomamos en muchos conflictos. Aprender a que haya una coherencia entre los dos aspectos de la comunicación (informativo y relacional) y entre lo que transmiten unos canales y otros, será fundamental. Si las palabras dicen una cosa y los canales no-verbales dicen otra se pierde credibilidad y confianza. El mensaje no llega y se crea más conflicto y confusión.

También será muy importante trabajar la **escucha activa**. Se trata no sólo de escuchar sino hacer sentir a la otra persona que me importa lo que dice, que es escuchada. Esto podemos hacerlo tanto verbalmente (parafraseando empáticamente, verificando, haciendo preguntas aclaratorias...) como no-verbalmente, a través de nuestras miradas, nuestra postura corporal, etc.

Trabajar los aspectos de la comunicación implica muchas más cosas: aprender a tomar y usar la palabra, a expresarse, a respetar cuando la tiene otra persona, a poner en práctica técnicas que permitan un reparto justo de la palabra...

c) Toma de decisiones por consenso

Todo lo dicho anteriormente hay que ponerlo en práctica aprendiendo a tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria, participativa y no-sexista. Ir más allá de las

votaciones y las mayorías, y aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo haya tenido la oportunidad de expresarse y sienta que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final. Para poder aprender esto hay que ponerlo en práctica, lo que supone ceder parcelas de responsabilidad/poder y dar espacios para tomar decisiones. Como siempre con la idea de proceso. Comenzaremos dando la oportunidad de tomar decisiones sobre temas sencillos, para poco a poco dar la oportunidad de decidir sobre cosas cada vez más importantes. Se trata de recuperar o estimular las asambleas de clase, un espacio para tomar la palabra y poner en práctica todo lo comentado.

d) **Trabajar la cooperación:** establecer un tipo de relaciones cooperativas que nos enseñen a enfrentar los conflictos entre todas las partes, desde el descubrimiento de todas las percepciones y utilizando la fuerza de todos y todas en el objetivo común. Técnicas que nos permitan descubrir e interiorizar que la diferencia es un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo. Que nos enseñen a descubrir los valores de la otra parte, que la veamos como alguien con quien puedo colaborar, con quien puedo aprender y enseñar, y no como un enemigo a eliminar porque piensa o es diferente a mi y puede llegar a convertirse en un obstáculo para mis fines. Desarrollar juegos cooperativos, buscar formas de trabajo y aprendizaje cooperativo, encontrar alternativas al deporte y a los juguetes competitivos, lograr estímulos educativos diferentes a los concursos y los premios...

ANÁLISIS Y NEGOCIACIÓN

El trabajar la provención no significa, no obstante, que algunos o muchos conflictos sigan adelante en su proceso. Por ello es importante este segundo paso, aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias que permitan al alumnado aprender a resolver por él mismo sus conflictos.

Separar persona-proceso-problema:

El primer trabajo a realizar será el de aprender, tanto a la hora de analizar conflictos como a la hora de intervenir en ellos, a separar y tratar de manera diferente los tres aspectos presentes en todo conflicto: las **personas** involucradas, el **proceso** (la forma de abordarlo) y el **problema/s** (las necesidades o intereses antagónicos en disputa).

Normalmente no separamos estos tres aspectos, siendo duros o blandos con todos ellos según que la actitud ante los conflictos sea la competición o la sumisión, respectivamente. Si optamos por ser suaves, normalmente somos sensibles a las personas, pero somos “flojos” a la hora de defender nuestros intereses con respecto al problema. Por el contrario, si decidimos competir / atacar, somos fuertes en defender nuestros derechos, pero también somos duros con(tra) la persona con la que tenemos la disputa.

Personalizamos los conflictos atacando a la persona más que al problema que ambas tenemos, lo cual nos lleva a una escalada de ataques personales, en la que a veces hasta se olvida y deja de lado el problema que originó el conflicto, centrando todas las energías y tiempo en atacar a la otra parte en lugar de en resolver el problema. Siempre es la otra persona la que tiene el problema y de ahí sólo hay un paso a considerar que no es que la otra persona tenga el problema, sino que ella es el problema. Así, son muy habituales comentarios como: alumnos conflictivos, compañeros conflictivos... lo mismo que es habitual hablar de problemas de disciplina, en lugar de conflictos de convivencia o de relación.

Queremos separar los tres aspectos, intentando ser sensibles con las personas con las que tenemos un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, con hacer valer nuestras necesidades.

A continuación vamos a plantear algunas cosas a trabajar en cada uno de estos 3 apartados:

1. Personas

Se trata de aprender a verlas como partes con las que tenemos un problema y con quienes podemos colaborar para resolverlo. En este apartado trabajaremos fundamentalmente:

Las percepciones

En todo conflicto hay tantas percepciones o puntos de vista como personas hay involucradas. Tenemos que conseguir que las partes aprendan tanto a expresar su percepción como a escuchar e interesarse por conocer la de la otra parte. Para ello existen diversas herramientas: escribir, narrar o representar distintas versiones de historias o cuentos; juegos de roles; trabajo con los libros de historia y los periódicos;...

Reconocer las emociones intensas:

Cuando estalla un conflicto afloran muchas emociones y sentimientos. Aprender a reconocerlas y aceptar que estamos enojados será muy importante. Hay que buscar espacios para sacar ese enojo sin que se lo echemos encima a la otra parte de forma destructiva. Será importante reconocerlo y plantear que hasta que no salga no es un buen momento para enfrentar el conflicto.

La imagen

En todo conflicto está en entredicho la imagen, el prestigio, de las personas que están conteniendo. El no tener esto en cuenta, tanto a la hora de analizar como, sobre todo, a la hora de intervenir, podrá suponer que una parte no acepte una solución por buena que sea. Las partes deben sentir que su imagen sale "airosa".

El poder

En toda relación humana hay desequilibrios de poder. En los conflictos también están presentes esos desequilibrios y cuando son muy grandes el conflicto es prácticamente imposible de resolver. Para poder resolverlo hay que, previamente, reequilibrar el poder. Para ello hay que enseñar a tomar poder a quien está abajo (apoderamiento) y aprender a quitar poder de quien está arriba (desobediencia).

Por un lado, se trata de trabajar la confianza en sí mismo, la autoestima, la asertividad (capacidad de afirmar nuestras propias ideas y posiciones) y sobre todo el **apoderamiento**, entendido como el proceso por el cual descubrimos nuestras bases de poder e influencia. No se podrá hacer valer derechos o necesidades en un conflicto si no se sabe reequilibrar el poder y por lo tanto, no enseñarlo, será tanto como educar para la sumisión y el conformismo.

Por otro lado, también es importante descubrir cuáles son las bases del poder de quien, en una determinada situación, está arriba. En muchas ocasiones, ese poder esta basado en el sometimiento y colaboración de quien está abajo, en su obediencia. Educar para la paz y para el conflicto significa por tanto **educar para la desobediencia**. Estas palabras dan mucho miedo, sobre todo, a perder la autoridad. Sin embargo, no es la autoridad la que está en peligro sino el autoritarismo que, casi siempre, es justamente lo contrario. No se trata de desobedecer de forma ciega, sino de ser conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, pudiéndonos negar a ello, argumentando el por qué, proponiendo alternativas y asumiendo las responsabilidades y consecuencias de esa desobediencia. Se trata de educar para la responsabilidad. En palabras de Luther King, debemos enseñar que "colaborar con lo que está bien debe ser tan evidente como no colaborar con lo que está mal".

2. El Proceso

Se trata de aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan expresarse a ambas partes y encontrar soluciones que ambas puedan aceptar. En este sentido será importante aprender a:

a) **Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación:** acusaciones, insultos, generalizaciones, sacar el pasado a relucir, hablar por otros... Intentar pasar del tu-mensaje, en el que siempre hablamos de la otra persona, normalmente de forma negativa, al yo-mensaje. De quien más sabemos es de nosotros y nosotras mismos. Hablemos en primera persona, manifestando nuestros sentimientos, dando información precisa de qué es lo que nos ha afectado, cómo y por qué. Esto que parece fácil no lo es e implica un proceso de aprendizaje en el cual solemos empezar con ejercicios o haciéndolo por escrito. (Ver el cuaderno de actividades).

b) **Analizar los procesos seguidos** hasta ese momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores. Hacer un mapa de análisis del conflicto: qué lo origino, quiénes han participado, cuál es su poder y su influencia, de qué forma, qué soluciones ya se han ensayado... En definitiva, contextualizar el conflicto tanto en su pasado como en su presente nos dará mucha información para poder intervenir en él.

Croquis breve de un conflicto

Personas:

- ¿Quiénes están involucradas en el conflicto y de qué manera?
- ¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia?
- ¿Qué percepción tienen del conflicto y cómo les afecta?

Proceso:

- Analizar el proceso seguido hasta ahora: ¿qué desencadenó el conflicto, qué factores se fueron sumando que lo agudizaron, qué influencias moderadoras ha podido haber, qué soluciones ya han sido ensayadas y con qué resultado?
- ¿Cómo se está produciendo la comunicación? Distorsiones: estereotipos, rumores, mala información...

Problema:

- Describir el “meollo”: ¿Cuáles son los intereses y necesidades que están detrás de la posición que mantiene cada parte (su preferida)? Necesidades humanas básicas que habrá que tener en cuenta para su satisfacción. Diferencias de valores.
- Listar problemas para resolver.
- Analizar los recursos existentes que se pueden utilizar: personas que pueden ser constructivas (mediadores/as), intereses y necesidades en común o al menos no excluyentes, ofertas que están dispuestos a hacer.

c) Establecer **procesos de consenso** que permitan a todas las partes expresarse, sacar sus necesidades y satisfacerlas. **Consensuar reglas de cómo abordaremos** los conflictos: qué haremos, qué no haremos. Plantear unas normas de cómo vamos a enfrentar los conflictos es fundamental, pero será importante que las elaboremos entre todos. De esa forma recogerán el sentir de todo el grupo y será más fácil que se cumplan o se pueda llamar a cumplirlas.

3. El/los problema/s

En este apartado el trabajo se centrará en aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses o necesidades. Las posturas o posiciones son nuestra solución preferida para ese problema. Sin embargo, las necesidades o intereses son el origen, la raíz del conflicto. Se trata de centrarnos en esas necesidades, aprender a reconocerlas, jerarquizarlas y expresarlas, y no tanto en nuestras posturas. Pasar de la típica negociación basada en posturas, a la negociación basada en necesidades. Esto abrirá el campo de soluciones, ya que partiendo de las posturas estaremos cerrados a sólo dos, la preferida por cada lado, que además, normalmente, son las más antagónicas, las que no tienen nada en común. Desde las necesidades, el abanico de soluciones es más amplio, estaremos yendo al meollo del conflicto y podremos encontrarnos con necesidades o intereses comunes además de las antagónicas. Esos intereses o necesidades comunes pueden ser ya una base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones.

La principal dificultad es que queremos pasar directamente a solucionar el problema sin haber aflorado y analizado sus raíces. Siguiendo un ejemplo médico, primero hay que explorar, para poder diagnosticar y ya vendrá después qué prescribir. El objetivo final es llegar a saber cuál es el problema o problemas que están en el centro del conflicto y que, por tanto, hay que solucionar.

Buscar soluciones:

En este apartado el tema más importante es desarrollar procesos educativos que fomenten la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones, y que éstas consigan satisfacer las necesidades o intereses de ambas partes. Para ello son importantes dos cosas: una, mirar antes que nada todos los recursos que están a nuestra alcance, lo cual puede ampliar las soluciones y, por otro lado, separar la fase de generar soluciones de la de llegar a un acuerdo.

En la fase de generar soluciones no hay lugar para discutir ni para poner límites. Se trata de idear cuántas más cosas mejor, incluso por locas que parezcan. Una idea loca e irrealizable puede sugerir una idea brillante y posible.

En la fase del acuerdo sí habrá que hacer un esfuerzo para sintetizar las propuestas que hayan salido, para concretarlas, para ver cuáles son posibles y de qué manera y para llegar finalmente a aquellas que satisfagan a ambas partes. En esta fase hay que llegar a acuerdos concretos, con responsabilidades concretas y formas de verificarlos.

Metodología:

La herramienta principal para trabajar todos los aspectos mencionados serán las técnicas de visualización (juegos de roles, juegos de simulación, teatro, marionetas...), que como su propio nombre indica, son técnicas que nos permiten visualizar el/los conflictos con unas características propias:

- Tener en cuenta no sólo el aspecto racional sino también el emocional; los sentimientos, que tantas veces en el conflicto, son los que tienen más importancia a la hora de marcar una percepción y una postura.
- Permitir el "alejarnos" a una cierta distancia, que nos facilite ver las diferentes percepciones con menos apasionamiento.
- Ponernos en el lugar de las otras personas y de las otras percepciones del conflicto, para comprenderlas y tener una idea más completa del conflicto, así como desarrollar una cierta empatía que nos predisponga mejor no sólo a entender qué siente la otra persona, sino a buscar soluciones satisfactorias para ambas partes.
- Ayudarnos a analizar los conflictos, más allá de su apariencia exterior. Analizar sus causas y raíces más profundas, descubriendo las necesidades / intereses insatisfechas que están en su origen.
- Permitirnos, en una especie de pequeño laboratorio, ensayar soluciones y aprovechar al máximo las potencialidades del grupo / clase en el que estemos trabajando a la hora de ayudarnos a analizar y buscar soluciones a los conflictos. Desarrollar la imaginación y romper el bloqueo típico de limitarnos a pensar que hay una única solución (normalmente la más clásica) que tantas veces hemos ensayado con resultados negativos.

Esta metodología responde a lo que en educación para la paz llamamos **enfoque socioafectivo**. Se trata de una metodología coherente con los valores que queremos transmitir y que haga hincapié no sólo en los contenidos, sino también en las actitudes y valores. Una metodología lúdica, participativa, cooperativa, socioafectiva, que fomente la reflexión y el espíritu crítico.

El enfoque socioafectivo consiste en "vivenciar en la propia piel" la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos, que nos lleve, a un compromiso personal transformador.

La Mediación

En la actual moda de la mediación se olvidan los múltiples y diversos orígenes de la mediación. Se plantea la mediación como un "invento" moderno con su origen en EEUU. Con ello se está olvidando que ejemplos de mediación, más o menos reglados, los podemos encontrar en multitud de culturas y tradiciones y forma parte desde antiguo de los programas de educación para la paz conflictual *noviolenta*.

También se olvida de que ésta no es la única, ni debería ser la primera, forma de abordar los conflictos. La mediación es una herramienta pero dentro del proceso de resolución de conflictos y para aquellos casos en los que las partes han agotado ya las posibilidades de resolverlos por sí mismos, o en los que la situación de violencia o de incomunicación impiden que puedan hacerlo. En esos casos pueden pedir la intervención de una tercera persona o personas que les ayuden a construir un proceso justo, restableciendo la comunicación y creando el espacio y clima adecuados para que puedan hacerle frente y resolverlo. Esta persona es a la que llamamos mediadora. La decisión final siempre será de las partes, no del mediador o mediadora.

No toda intervención de una o varias personas como tercera parte en un conflicto es una mediación. Últimamente se oye hablar de mediación en toda intervención de un tercero, sea un intermediario comercial, un traductor en un problema intercultural, etc. En la mediación la persona que realiza la mediación se preocupa fundamentalmente del proceso y de la relación, ya que el contenido del conflicto y del acuerdo es cosa de las partes, quedando para quien media "sólo" el papel de que sea claro, concreto y bien entendido por ambas partes.

En este sentido, es interesante trabajar la formación de mediadores y mediadoras entre el alumnado y el profesorado. Ese aprendizaje servirá tanto para que intervengan como tales, como para que cuando tengan un conflicto estén más abiertos a recurrir a ellos y les faciliten su labor, al conocer su papel.

Con la neutralidad a cuestas:

Uno de los temas centrales de debate en la mediación es el de la neutralidad. Mucha gente defiende que para poder mediar se debe ser neutral. Desde mi punto de vista, la neutralidad ni existe, ni es positiva. Si bien es cierto que no se puede hacer una mediación si se toma partido por una de las partes, no hay que confundir eso con ser neutral. Se tiene que tomar parte por el proceso. Desde las posturas de la neutralidad se cae con excesiva facilidad en considerar que la mediación es un fin, en lugar de una herramienta. El fin debería ser lograr soluciones que satisfagan mínimamente las necesidades de ambas partes, de una forma justa, así como en la medida de lo posible, restablecer la relación. Lo que denominamos soluciones gano-ganas. El fin, por tanto, no es sólo llegar a un acuerdo, si no que éste cumpla las condiciones que acabamos de mencionar.

Cuando el desequilibrio de poder, que siempre está presente en las relaciones humanas y más en el conflicto, es muy grande, una postura de neutralidad lo perpetúa y hace que el acuerdo sea casi siempre injusto, a favor de quien tiene el poder. Será papel de la persona que media hacer conscientes de esto a las partes, hacerlas ver cuál es el objetivo final de la mediación y que comprendan que, por tanto, también será su tarea, reequilibrar el poder o ayudar a que ellas lo hagan.

Proceso de la mediación:

Un proceso de mediación podría contar con las siguientes fases, en las que utilizaremos los títulos de J. Paul Lederach que resultan más sencillos y populares que los de mediaciones más formales. No hay que tomarse éstas fases como algo lineal y rígido. Por el contrario, en la realidad cotidiana, hay que estar dispuestos a avanzar y retroceder cuantas veces haga falta según las necesidades del proceso y de las personas involucradas en él. Se trata de algo que nos ayude, para tomar conciencia de tareas y objetivos para conseguir, no de algo que nos coarte.

A. Entrada

Para comenzar con la mediación hay que concretar al menos tres cosas:

1.- **Aceptación:** ambas partes (alumnado, profesorado, o alumnado-profesorado) tienen que aceptar tanto la mediación como forma de abordar su conflicto, como a la persona o personas que les ayudarán. Más adelante hablaremos de distintas posibilidades. Con respecto a lo segundo, será importante, por parte de quien media, aprender a escuchar y a desarrollar la confianza y la empatía necesaria para lograr ser aceptada por las partes.

2.- **Recopilar información:** quien va a mediar recabará información sobre el conflicto y las personas involucradas, identificando una lista de puntos para tratar por las partes y diseñando una primera estrategia sobre la forma de abordarlos, que se presentará a las partes para su aceptación.

Es muy habitual que estas dos primeras etapas se hagan tratando con cada parte por separado. El que la mediación cara a cara tarde más o menos en producirse va a depender de factores como: el grado de violencia, el desequilibrio de poder, el temor... que haya entre las partes.

3.- **Establecer y aceptar las reglas del proceso:** la persona que media tiene que encargarse en esta fase de que queden muy claras y sean aceptadas las reglas del proceso:

- Definirá cuál es su papel y que es lo que las partes pueden esperar o no de ella: no tomar partido, no dar la razón, no dar soluciones, confidencialidad, velar por la claridad del acuerdo...
- Definirá qué se puede hacer y qué no durante el proceso: escucharse, no agredirse, respetar los turnos de palabra...
- Se acordará dónde, cuándo y cómo se desarrollará el proceso: quien media tiene que conseguir y garantizar un ambiente agradable que dé confianza y seguridad a las partes.

B. Cuéntame

Cada cual cuenta SU historia, sus percepciones, emociones y sentimientos. Se trata de que ambas partes puedan sacar todo lo que tienen dentro, descargarse, pero controlando que eso no sea agrediendo a la otra. Es una fase en la que hay que tener paciencia y mucho tiempo. Es muy normal que haya que permitir muchas repeticiones y mucho irse por las ramas para que salgan las cuestiones más hondas y dolorosas. El no dar el tiempo suficiente

puede suponer que todavía queden muchas cosas por aflorar y eso será un continuo obstáculo para seguir avanzando en el proceso.

El objetivo principal es la escucha mutua, el intercambio de información, la exteriorización de los sentimientos, sacar los puntos de acuerdo y desacuerdo... Durante esta fase, quien media se preocupa fundamentalmente de hacer que las partes se comuniquen bien y entiendan lo que expresan, así como de cuidar la relación y el respeto entre ellas.

C. Ubicarnos

En esta fase se trata de pasar de la historia de cada uno, que se expresaba en la fase anterior, a construir NUESTRA historia. No se trata, todavía, de plantear soluciones sino de llegar a un análisis común que identifique en qué consiste el conflicto, cuáles son los problemas que hay en su raíz, y nos lleve a definir una agenda común de puntos a tratar y solucionar. Es el momento de dejar de hablar del pasado y avanzar, preparando las bases para construir el futuro. En esta fase es importante dejar las posturas a un lado y centrarse en las necesidades o intereses. A ello ayudará preguntarse qué hay detrás de las posturas que defienden las partes. Las reformulaciones también serán una buena herramienta para la persona que está mediando.

D. Arreglar

Es el momento de desarrollar la creatividad y de buscar y proponer soluciones a los problemas que satisfagan las necesidades de ambas partes. Las soluciones tienen que partir de las partes y son ellas las que decidirán. Quien media, ayuda a desarrollar la creatividad (a través de lluvias de ideas u otras técnicas que estimulen la creatividad) y se preocupa de recoger todas las propuestas para que no se pierda ninguna. Una ayuda para desarrollar la creatividad y evitar estancarse en sus propias posturas, es recordar que ahora se están haciendo propuestas, no se están tomando decisiones.

E. El acuerdo

En esta fase el objetivo principal será llegar a acuerdos que satisfagan en gran medida a ambas partes (no tiene por qué ser exactamente igual) y que sean realistas. La función de quien media debe ser el asegurar que el acuerdo reúne esas condiciones y que ambas partes lo entienden de igual manera y se sienten satisfechas. No hay que olvidar tampoco concretar todos los aspectos prácticos y responsabilidades concretas que hacen falta para cumplir esos acuerdos (quién, cómo, cuándo...).

F. Verificación y evaluación de acuerdos

Cuanto más importante es el conflicto que estamos mediando más importante será incluir un mecanismo y unos plazos para poder verificar los acuerdos y los compromisos que conllevan. Así mismo, no hay que olvidar que no sólo estamos intentando resolver los conflictos, sino que estamos educándonos y, por tanto, la evaluación será importante, especialmente para la persona o equipo que media. Esto nos permitirá aprender de aciertos y de errores, tanto en el proceso como en nuestro papel.

Espacios educativos para la mediación:

A la hora de aplicar la mediación en el ámbito educativo podríamos hablar de distintos procedimientos, que podemos dividir de dos maneras: según la forma en que se produce la mediación o según quién o quiénes sean las personas que median.

Según la forma en que se produce la mediación podemos hablar de dos formas de aplicación, que no sólo no son incompatibles, sino que se pueden ayudar mutuamente:

a) Lo que podríamos llamar **mediación "espontánea" o informal**. Se trata de que, en la medida que todos y todas en el centro han sido formados en estos temas, siempre que haya un conflicto y las partes sientan que no son capaces de resolverlo por sí mismas, pidan directamente y de común acuerdo la ayuda de un tercero.

b) La **mediación formal, "institucionalizada" o equipos de mediación**: se trata de formar dentro del centro equipos de mediación, que tienen una ubicación concreta que todo el mundo conoce y a los que saben que pueden recurrir. Estos equipos deben tener representación de todos los estamentos: profesorado, alumnado e incluso personal no docente y padres-madres. Es interesante que haya una rotación en su composición, tanto para evitar la creación de nuevas estructuras de poder como para aprovechar el valor pedagógico: quién ha pasado por el papel de mediar, cuando es parte en un conflicto mediado, facilitará el trabajo a quién media.

Ambas modalidades pueden caminar juntas y ayudarse. La primera puede trabajar con los conflictos cotidianos y habituales, quedando la segunda para aquellos más grandes, bien por lo que está en juego o por entre quienes está en juego.

Si la división anterior tiene que ver sobre todo con la forma o el contexto en el que se produce la mediación, podríamos hablar de una división **según quién realiza la mediación** y que es la más habitual:

a) **Mediación entre iguales**: media alguien del mismo estamento que las partes en conflicto. Al principio de poner en marcha programas de resolución de conflictos, puede ser más difícil de implementar. Sin embargo, creemos que deberíamos encaminarnos hacia ello e incluso en su versión informal, ya que eso formará a las personas de cara a una forma de enfrentar conflictos en su vida cotidiana mucho más real.

b) **Mediación de adultos**: es el profesorado el que media en los conflictos. Pueden ser solamente los tutores o tutoras, pero será más fácil y más coherente que sea todo el profesorado el que asume esa responsabilidad.

La formación del alumnado se puede hacer en diversos espacios. Una opción serían los cursos específicos y voluntarios, en los que en el caso de Bachillerato pueden ser de profesorado y alumnado. Otra opción es la formación en el espacio de las tutorías. En el caso de secundaria otra opción pueden ser los créditos variables.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA. LA EXPERIENCIA DE LA ASOCIACIÓN TIMONEDA.

Natacha Palomo Cerdá y Lola Planelles Seguí

Miembros de la Asociación Timoneda

RESUMEN

A lo largo de los tres últimos años, un grupo de profesores de la provincia de Alicante llevan a cabo un proyecto de formación conjunta que parte de la idea de que para mejorar su labor profesional es necesaria la participación de todos los implicados en la educación de los adolescentes. La creación de un lenguaje común para compartir los distintos análisis (perspectiva sistémica) y el tratamiento del conflicto como una oportunidad de aprendizaje son los fundamentos sobre los que se han ido asentando las distintas actuaciones de la asociación, que se resumen en estas páginas.

DÍME CÓMO TE LLAMAS Y TE DIRÉ QUIÉN SOY

Desde que con la implantación de la LOGSE, muchos docentes comenzamos a abordar de un modo sistemático la atención a la diversidad, no hemos dejado de preguntarnos cuáles son las claves necesarias para cumplir nuestra tarea educativa sin dejar de instruir, sin dejar de cumplir nuestro papel de transmisores de conocimientos, sin convertirnos en algo distinto de aquello que conocemos.

Llevamos ya mucho tiempo debatiendo qué está pasando en las aulas y quizá demasiado tiempo esperando que los cambios legislativos resuelvan situaciones que muy probablemente van a seguir produciéndose al margen de cuáles sean las decisiones organizativas. Las maneras de plantear el sistema educativo tienen naturalmente consecuencias decisivas en la práctica docente, sin embargo, es posible que algunos factores que influyen en el nuevo panorama de la educación sobrepasen los límites de lo organizativo y se relacionen más con los cambios sociales que se han producido en nuestro país. A menudo, la sociedad va más deprisa que sus leyes y estas no llegan a resolver todos los problemas que necesitan actuaciones urgentes.

Las páginas que siguen intentan relatar la experiencia de un conjunto de profesionales de la educación que decidieron actuar sin esperar, aunque no sin pensar; personas que pensaron en pasar a la acción poniendo en práctica ideas tan antiguas como la discusión, el diálogo y el trabajo en equipo.

Las personas que formamos esta asociación llevamos un largo período de trabajo y formación conjunta a partir de la implantación en los centros de secundaria de los Programas

de Diversificación y de otras medidas de Atención a la Diversidad; este camino nos obligó a reflexionar sobre la idea de que la acción de educar no se ejerce sólo en relación con el grupo docente, ni tiene lugar exclusivamente dentro del aula.

El punto de partida que nos unía a profesores de diferentes centros (12 IES de la provincia de Alicante) es la convicción de que nuestra formación como especialistas de distintas áreas no es suficiente para abordar las dificultades con que venimos encontrándonos en nuestras aulas en una sociedad tan compleja como la nuestra.

Muchas de las situaciones ante las que nos coloca nuestra profesión, hoy día, plantean la necesidad de contar con conocimientos que proceden de ámbitos distintos a los que conocimos en nuestras facultades, requieren el manejo de herramientas con las hasta ahora no contábamos, reclaman una formación que nos dé luz a la hora de desentrañar qué está pasando en nuestras aulas, qué estamos dejando de hacer, qué estamos haciendo mal, en qué momento hemos dejado de entendernos con los adolescentes; es decir, herramientas que nos ayuden a que, tanto alumnos como profesores, seamos un poco más dichosos en nuestras clases.

El contacto con especialistas de otras disciplinas nos ha permitido abordar nuestro oficio con distintas miradas. La formación procedente de la sociología, la psicología, o la psicología clínica ha venido proporcionándonos algunas de estas claves para interpretar de un modo más claro el complejo de relaciones en el que nos encontramos los docentes. El trabajo en equipo, los estilos de aprendizaje, la resolución de conflictos, o la teoría de sistemas son modelos teóricos entre los que hemos encontrado un **lenguaje común** que nos permite analizar distintas problemáticas y que nos han aportado vías de exploración para incorporar en el aula algunas prácticas que mejoran nuestra labor educadora.

La colaboración con los distintos especialistas nos iba aproximando, desde puntos de vista complementarios, hacia una misma conclusión: en la sociedad de la información, nos hace falta mucho más conocimiento. El papel tradicional de la instrucción de contenidos ha sido desplazado por un nuevo patrón de las funciones educativas; el profesor no sólo ha de conocer determinados contenidos, (qué enseñar) sino que ha de dominar un conjunto de técnicas que le permitan transmitir lo que sabe, (cómo enseñar).

El reto en los últimos tiempos tiene que ver mucho más con la interpretación de conductas que con los *niveles* y los *contenidos*; lo que ha provocado un generalizado sentimiento de incertidumbre y de no poca insatisfacción. Nuestra experiencia parece confirmar que si queremos resolver en alguna medida esta situación, es preciso detenernos a pensar en el lenguaje de las relaciones humanas.

Todos coincidimos hoy en que **sin relación, no hay instrucción**; o lo que es lo mismo, todos percibimos que en la medida en que mejoramos la calidad de nuestras relaciones con los alumnos, estos mejoran su aprendizaje, o al menos, su actitud ante las tareas escolares.

Es precisamente en este aspecto en el que **la Teoría de Sistemas** ha venido aportándonos una visión interesante, tanto por el soporte teórico que nos ayuda a entender los procesos, como por su aplicabilidad en el mundo educativo.

El enfoque sistémico, aplicado al campo educativo, contempla la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el más inmediato (familiar, escolar), como el más amplio y

genérico (social, político, religioso y cultural); esta metodología favorece una visión integradora de los fenómenos, y permite ver el grupo (familia, centro, alumnos, etc.) como un sistema abierto, compuesto de elementos que se relacionan entre sí, con características propias, en el que es posible llevar a cabo nuevas prácticas que den respuestas a los problemas en el ámbito relacional.

En este sentido, es muy importante considerar uno de los conceptos más fecundos que aporta la visión sistémica de la comunicación, según la cual **no es posible no comunicar**. Siempre se está comunicando algo, del mismo modo, siempre se está enseñando algo; **es imposible no enseñar como es imposible no aprender**.

Otra cosa es si el modelo en que se enseña o se aprende es un modelo espontáneo fuera de control, de consecuencias no previstas, o por el contrario, es un modelo en el que se han sentado las bases de comunicación efectiva, en el que profesor y alumno mantienen abiertos los canales para el mutuo entendimiento. En relación con este concepto, encontramos la diferenciación que la teoría sistémica establece entre comunicación digital y comunicación analógica. El **lenguaje digital** se transmite a través del código lingüístico, oral y escrito; el **lenguaje analógico** se encarga de la transmisión de mensajes no verbales y proporciona información no explícita, pero de alta significación. Toda comunicación tiene, por lo tanto, **un contenido, (lo que decimos)**, cuyo vehículo es la lengua natural y **la relación, (cómo y a quién y por qué)**, cuyo vehículo es el lenguaje analógico, que transmite mucho más que contenidos, a través de los que expresamos emociones, creencias, valores, toda una manera de entender el mundo. Algunos profesores todavía pueden seguir creyendo que nuestra función ha de ser la de la “pura” transmisión de contenidos, pero hoy quizás ya podamos afirmar que en esa “pureza” de la instrucción, hay una clara declaración de intenciones que refleja una determinada posición ante el hecho de educar, naturalmente legítima y puede incluso que muy eficaz, pero modelo, al fin y al cabo, que manifiesta también el tipo de relación que se desea mantener con los que han de ser “obligatoriamente” (¿?) instruidos.

Parece que a los alumnos les influye tanto lo que hacemos (y lo que no hacemos y lo que callamos y lo que sentimos) como lo que decimos; puede entonces que una de las claves consista en meditar bien nuestro papel y el del auditorio. A menudo, para un director de grupo, un líder, un tutor, (y todas esas funciones desempeñamos) lo más económico es escuchar qué tienen que decir los miembros del grupo, cuáles son sus intereses, qué “conversaciones” ocultas tienen lugar entre nosotros. A este tipo de reflexión la llamamos “posición meta” y consiste fundamentalmente en detenerse a pensar qué red de relaciones estamos tejiendo, qué relaciones están tejiendo entre ellos; consiste en aprender a “leer” el otro lenguaje, el analógico, el de las relaciones, el que nos une o nos separa mucho más que las palabras.

Aprender es conocer (-se)

Un montón de alumnos no es un grupo.

Cuentan los expertos en Resolución de conflictos y Teoría de los grupos que si van 50 pasajeros en un yate no somos un grupo, el grupo nace cuando el yate está a punto de hundirse y todos queremos salvarnos; esto es, no hay grupo si no tenemos un objetivo común.

Al comenzar cada año un nuevo curso, tenemos delante un conjunto de personas desconocidas, con necesidades distintas, con intereses distintos, (distintos sobre todo a los

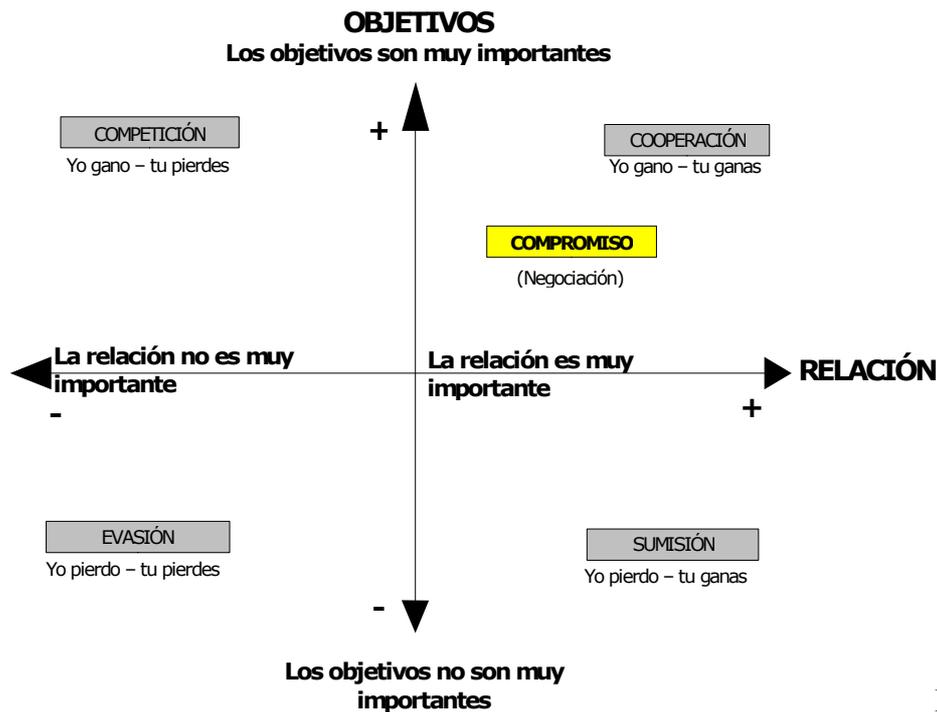
nuestros), y con características muy diferentes. El tiempo que dediquemos a trabar con todo ello un grupo que quiere trabajar objetivos comunes, será el tiempo que ahorraremos después cuando estallen los **“conflictos”**.

Todas las personas tenemos dos necesidades básicas y muy humanas: el sentimiento de **pertenencia a un grupo** y el de **identidad**; esas dos necesidades, parece que no caminan bien juntas y sin embargo, son dos piernas que no pueden ir por veredas separadas. Nuestros alumnos, (como cualquiera de nosotros, pero ellos más, porque además se hallan construyendo su identidad y sus grupos), han de conocernos y **conocerse, adquirir confianza en el grupo, ganar el aprecio de los demás**, con ello puede que lleguen a **apreciarse ellos mismos y componer su propia imagen** a partir de la imagen que de él tienen los otros. Ante tanta tarea no es difícil que surjan caminos rápidos por los que atajar algunas de estas esforzadas labores. Lo más común es que los que manejan las riendas del grupo traten de ganar etapas; puede que sea el mismo profesor quien tome el mando, abortando cualquier posibilidad de cruce de papeles: "yo soy el jefe"; pero es probable (¡ay! muy probable) que algunos alumnos quieran también para sí esa posición tan ventajosa. En ambos casos, tarde o temprano, estallará **el conflicto**.

Sin conflicto, no hay aprendizaje. Con esta idea hemos de ir cada día al trabajo; No estamos habituados a considerar el conflicto como un elemento consustancial a nuestra profesión, aunque sabemos que es constituyente obligatorio de las relaciones humanas: educar en y para el conflicto es otra de las ideas que parece que ya no podemos eludir.

Tendemos a identificar conflicto con violencia y la disciplina con la ausencia de conflictos, aunque un momento de reflexión nos lleva irremediablemente a entender que estas asociaciones no reflejan toda la verdad; la violencia es evitable, los conflictos, no. El conflicto existe allí donde hay seres humanos compartiendo necesidades, intereses y objetivos. Los factores que intervienen en el ciclo del conflicto son innumerables y tienen que ver con nuestras actitudes y las de los otros, con nuestras creencias y nuestras posiciones, con nuestra relación con el poder, con nuestros valores y la construcción de nuestra identidad y naturalmente, con el modo en que asumimos las diferencias y las desigualdades. Nuestro objetivo es educar. Nuestros intereses y nuestras necesidades habrán de negociarse con aquellos a quienes queremos educar.

Actitudes ante los conflictos.



Paco Cascón.

¡Houston: tenemos un problema!

Quizá el mejor modo de afrontar entonces el ineludible conflicto necesario para el aprendizaje sea el de convertir en costumbre las prácticas de comunicación sanas. Una de las claves que propone Paco Cascón en relación con este aspecto es la conveniencia de separar las **personas**, los **problemas** y los **procesos** para abordarlos. No es extraño que tendamos a considerar que los alumnos tienen problemas, que en clase “hay” problemas de disciplina, en lugar de interpretar estos como conflictos de convivencia o de relación. Una estrategia muy fértil, por el contrario, es tratar de situarnos en una visión del conflicto que explique por separado las **posturas**, los **intereses** y las **necesidades** de los implicados. Perseguiríamos entonces una negociación que permitiera abordar el conflicto, siendo **sensibles con las personas, duros con el problema, y justos y equitativos con el proceso, es decir, con el modo de abordarlo.**

Y aquí de nuevo volveríamos a encontrarnos con las relaciones y con la importancia de **establecer canales de comunicación saludables y eficaces**, libres de ruidos e interferencias. Si las palabras dicen una cosa, y los canales no verbales dicen otra, se pierde credibilidad y confianza.

Es importante **aprender a leer el proceso de un conflicto**, identificando los elementos implicados, definiendo la estructura de las relaciones que mantienen estos elementos, establecer un mapa que explique la circularidad de las relaciones disfuncionales, y aventurar con todo ello un posible itinerario de actuaciones que evite reiterar patrones ineficaces, es decir, más de lo mismo. Podremos entonces introducir nuevas informaciones en el sistema para preparar los cambios que caminen hacia una nueva situación de mayor equilibrio.

¿Hay alguien ahí?

Como hemos visto hasta ahora, la dinámica que se establece en el grupo-clase adquiere especial importancia como lugar de socialización y participación del alumno, y forma el núcleo más importante de relación de este con los profesores y el centro. El "clima" y los valores predominantes en ese grupo-clase condiciona el tipo y la calidad de las relaciones que se establezcan, así como el aprendizaje que se produzca.

Pero si observamos todas las interacciones que se pueden establecer entre los componentes del sistema aula y el resto de los elementos que forman el centro educativo podemos intuir la importancia de las relaciones que se construyen entre todos estos subsistemas (comunicación, mensajes analógicos y digitales, actuaciones...).

Si describimos al centro docente como un sistema desligado (con límites muy permeables), así como a muchas de las familias descritas como problemáticas, el profesor, el aula, el centro, debería de realizar movimientos de fusión, por ejemplo: estimular que la relación primara sobre la instrucción, que el sentido de pertenencia al grupo-clase, al grupo-centro se intensificara, que la información de cada individuo (como persona) sea relevante, que los mensajes que reciba el alumno desde el sistema docente estén cohesionados por el profesorado, y que exista acuerdo en la actuación, tanto por parte de los profesores como de la familia.

Las reflexiones suscitadas en torno a esta idea nos lleva a concretar y consensuar aspectos que, a veces, tenemos un tanto olvidados, entre éstos podemos destacar que:

- La familia es fundamental para entender muchas de las actuaciones de nuestros alumnos y no sólo porque la familia es en realidad el primer eslabón de la educación, sino también porque el alumno repetirá esquemas que ha visto en ella. Pensemos en los efectos que pueden surgir cuando ese núcleo familiar no existe.
- Los problemas hay que detectarlos dentro del encuadre escolar e interpretarlos en el mismo contexto en el que se han producido. Es importante comprobar cómo un elemento que se introduce en el aula (subsistema) influye en los demás. El análisis de los elementos no puede realizarse aisladamente sino que habría que analizarlos desde sus relaciones con la totalidad.
- Los problemas que nos afectan en el ámbito escolar tenemos que verlos como un síntoma de otros muchos. La interacción entre profesores-alumnos-familia forma un sistema que influye y es influido y en la medida que se conozcan herramientas para conocer su funcionamiento, podremos actuar desde nuestro ámbito para no reproducir en el aula o en el centro las mismas actuaciones o comportamientos que reafirmen las que puedan estar generando el problema origen. Conocer el problema no significa que seamos siempre nosotros los que tengamos que resolver la causa, muchas veces no está en nuestras manos, ni siquiera en nuestro entorno cercano (Servicios Sociales, Consellerías.) pero nos ayuda a no reproducir comportamientos que reafirmen la conducta del alumno.

Indudablemente, nosotros solos no podemos conocer todo lo que está pasando alrededor de nuestros alumnos, pero sí, repartirnos las tareas como componentes de un equipo de trabajo dentro de un centro para que la cantidad y la calidad de la información sea la deseable. Es importante que aprendamos a trabajar de esta forma en los centros educativos.

Somos profesionales que pertenecemos a:

- Equipos pedagógicos
- Departamentos didácticos
- Departamento de Orientación
- COCOPE
- Claustro...

Todos estos subsistemas dentro de otro mayor llamado Centro, tienen como finalidad el poner en común el trabajo, es decir, trabajar en equipo.

La Teoría General de Sistemas nos ha puesto de manifiesto la importancia de diseñar planes de actuaciones que permitan conocer e integrar las acciones que, desde los distintos organismos administrativos inciden sobre los miembros de la sociedad en edad escolar, e implicar a todas las partes involucradas.

¿Qué nos preocupa a los docentes?

Echar las redes.

Los objetivos de la Asociación Timoneda han ido concretándose en diversas actuaciones; por un lado, en colaboración con profesionales del área de la salud, hemos participado en proyectos de ámbito europeo que nos ha proporcionado la oportunidad de contrastar puntos de vista diversos en torno a las distintas situaciones del mundo educativo en distintos países. Las reflexiones en torno a esta experiencia nos han permitido llegar a la conclusión de que la vía más adecuada para la resolución de los conflictos es el trabajo en equipo y la creación de lenguajes comunes con los que identificar los problemas; ese es el camino iniciado en la mayor parte de las experiencias europeas. En este sentido, nos ha sorprendido el grado de acuerdo en el que nos hemos visto reconocidos con otros profesionales de otros países. Pensamos que la participación en este tipo de proyectos es un modo muy interesante de ampliar las miradas y comprobar la universalidad de algunos presupuestos teóricos. Muchos de los fenómenos que se producen en las aulas de nuestro país tienen su correspondencia en sociedades bien distintas a la nuestra, en las que la dotación de recursos materiales es claramente superior.

Por otro lado, la dinámica de trabajo de la Asociación nos ha permitido entablar relaciones con colectivos implicados en la educación con los que hasta ahora apenas habíamos tenido contacto; la formación conjunta con policías, juristas, trabajadores sociales, terapeutas familiares, médicos, psicopedagogos o mediadores culturales nos ha abierto fecundísimos caminos para iniciar la participación en proyectos de actuación coordinada en situaciones en las que se evidencia que, aislados, no podemos abarcar todas las caras del caleidoscopio en que a menudo se convierte nuestra tarea educativa.

Mucho se habla del fracaso escolar y mucho también de la presencia cada vez mayor de la violencia en las aulas, del problema de la falta de motivación, del caos que encuentran cada día los profesores de secundaria, del alto índice de adolescentes cuyas conductas de riesgo nos alarman, de muchos padres que aseguran no poder hacer ya nada más ante estos chicos; todo ello es como un ruido que ensordece otros mensajes no menos cargados de verdad. La escuela refleja el mundo que la nutre, la escuela se alimenta de quienes más tarde enviarán a sus hijos a ella. Nada de cuanto ocurre en ella nos es ajeno.

La Asociación Timoneda se propone recuperar el valor de educar, en el doble sentido que acuñó F. Savater. Ser valientes para aceptar nuestra responsabilidad y reconocer que sigue habiendo algo hermoso en nuestra profesión: creer en que la sociedad mejora si la escuela aprende a formar ciudadanos libres. El proceso de cambio en el que estamos sumergidos pasa por una serie de transformaciones para que, en definitiva, nuestra razón de ser como profesores refleje como siempre el valor de educar.

Este documento está elaborado según las enseñanzas proporcionadas por Paco Cascón, Luis Cremades, Elena Compañ, Rafael Garberí y Jesús Viñas en varios cursos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

CARDÚS, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.

CASCÓN SORIANO. P. (Coord.), (2000). *Educación para la paz y el conflicto*. Biblioteca básica del profesorado. Barcelona: Cisspraxis

GARBERÍ, R., y COMPAÑ, E. (1.990). *Evolución, Sistemas Terapia Familiar*. Diputación Provincial de Alicante

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

VIÑAS, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

INTERVENCIÓ DAVANT ELS CONFLICTES: LA IMPORTÀNCIA DE LA VISIÓ COMPARTIDA.

Natividad Aracil Antón, Lourdes Esperanza Quintana, M^a José López Iborra, Faz Martínez Seguí, Desideria Mejías Pérez, José Luis Molina Gomis, José Luis Navarro Reina, Víctor Ortega Iñesta, Natividad Palomo Cerdá, Antonio Vives Gómez

IES El Vinalopó (Novelda)

RESUM

Aquest article resumeix les diverses actuacions d'ell grup de treball format al nostre institut amb l'objectiu de portar a terme una tasca de reflexió que ens permetrà establir acords davant els conflictes.

INTRODUCCIÓ

En els últims anys, gran part de les preocupacions dels docents estan relacionades amb la necessitat de trobar camins per a la resolució de moltes situacions de conflicte, que, amb freqüència, plenen d'insatisfacció a qui ha de conviure en un centre educatiu. I això ve produïnt-se entre aquells qui tenen un propòsit com és el d'educar, en el qual és imprescindible que tots els implicats se senten compromesos i amb actituds constructives. Tanmateix, no sembla que aquesta siga l'actitud general en les nostres aules de secundària, en les quals en molt poc temps s'han produït tants canvis que resulta difícil respondre a tots els reptes que la societat planteja.

La nova situació que han generat els canvis socials, legislatius o sociofamiliars demanen eines noves i paradigmes nous amb què puguem abordar alguna cosa més que la instrucció o la transmissió de coneixements; sembla que l'educació, hui en dia, exigeix un gran alt de preparació en tot allò que ens ajude a millorar les relacions humanes.

La formació del professorat entorn de temes relacionats amb la psicologia, la sociologia, els estils d'aprenentatge, el treball cooperatiu, la resolució de conflictes o l'educació per a la responsabilitat i la convivència s'ha convertit en una necessitat que sembla que ja no podem eludir, si volem recuperar el clima d'entesa amb els nostres alumnes i preparar-los per a la seua integració en una societat tan complexa com la nostra.

El punt de partida del nostre treball és la convicció que el mode més eficaç d'abordar les situacions conflictives és **la creació d'una visió compartida** entre els qui sentim la inquietud que podem fer alguna cosa per millorar la convivència en un centre educatiu.

Acceptant com a fonament el fet que el conflicte és consubstancial a les relacions humanes (Cascón, 2000) i que no és possible ignorar les repercussions que provoca en la nostra labor educativa, un grup de professors del centre vam decidir portar a terme una tasca de reflexió i d'actuació que ens permetrà iniciar la posada en pràctica d'una cosa tan necessària com infreqüent: establir acords d'actuació davant els conflictes al nostre centre.

Tots sabem que un dels problemes amb què solem trobar-nos alumnes i professors és la concurrència de missatges contradictoris que produeixen la creació de paradoxes, de mode que, en ocasions, no és possible actuar sense contravenir les normes o les consideracions dels uns i dels altres. El missatge o el model de comportament d'un professor és immediatament posat en dubte pel següent; allò que un professor tolera és inadmissible per al que va fer la classe anterior: encara que tots sabem que hem de complir normes determinades, tots tolerem el seu incompliment. En altres paraules, si volem ensenyar patrons de conducta basats en el respecte i en la responsabilitat, potser siguem el col·lectiu d'adults i d'educadors els qui, en primer lloc, hem de donar mostres que som capaços d'arribar a acords d'actuació consensuats i de fer-los complir, encara que no sempre responguen a les nostres posicions personals.

Una vegada transcorregudes les primeres setmanes del curs, les persones que integrem el grup de treball vam tractar d'establir les bases per a una actuació coordinada tant en la identificació com en el diagnòstic dels conflictes, amb l'objectiu de disminuir els conflictes produïts per aquests missatges contradictoris.

En aquest sentit, consideràvem fonamental analitzar quines són les pràctiques docents que afavoreixen els conflictes i quines, per contra, contribueixen a abordar-los de manera positiva i educativa. Ens pareixia imprescindible diferenciar les situacions de conflicte que afecten les normes generals del centre o, altrament dit, la falta de rigor en el compliment de les normes (guàrdies, retards, sorolls en els corredors, brutedat i desordre) i les que tenen lloc a les aules.

Així mateix vam considerar important distingir els conflictes que es produeixen per conductes agressives i/o desafiament dels conflictes que presumiblement es produeixen per dificultats d'aprenentatge, absència de rendiment o desmotivació; en alguns casos hem de ponderar fins a quin punt les mancances acadèmiques determinen conductes inadequades entre els alumnes.

Després de debatre algunes de les qüestions conflictives més comunes, vam concloure que quasi sempre pot identificar-se algun incompliment de les normes de convivència, que, encara que són molt clares en teoria, no sempre serveixen per a facilitar el benestar dels membres de la comunitat escolar.

En un conflicte sempre intervenen més d'una persona i, per tant, convé analitzar les actuacions d'ambdues i no sols la de la que ha comés la infracció disciplinària.

El grup va considerar com acord molt saludable l'actuació preventiva, és a dir, posar en pràctica actuacions abans que el conflicte no entràs en la seua fase aguda, o de crisi. Les diferents sessions de treball es van dedicar llavors a preparar una doble via d'actuació: per una banda, intervenir en casos concrets que ja demanaven mesures urgents i, per altra banda, preparar el model d'intervenció per al pròxim curs, tenint en compte els encerts i els errors de l'experimentació en el transcurs d'aquest treball de reflexió en grup.

PROCEDIMENTS

Des del principi, el grup de treball "L'assut", partint de l'anàlisi de la problemàtica de la convivència des de començaments del curs 2002/2003, especialment en alguns casos de 3r d'ESO, es va plantejar traure a la llum el tipus de conflictes que afectaven el desenvolupament normal de la classe. Per tal d'aconseguir-ho, va distingir entre conflictes disciplinaris i conflictes de baix rendiment acadèmic. El primer cas inclou actituds pejoratives, de menyspreu, liderats negatius, agressivitat verbal o física, tant a companys com a professors, contra el material i les instal·lacions. En el segon cas, ens referim a la falta de motivació d'alguns alumnes, la qual els porta a alterar les activitats escolars, ja que no porten el material, no fan els deures, entren a classe amb retard, etc., la qual cosa incideix no sols en el seu propi rendiment, sinó també en el de la resta.

Després d'aquesta anàlisi inicial dels diferents casos conflictius, vam constatar que en aquest centre predominen clarament els conflictes de baix rendiment, encara que siguen més cridaners els conflictes disciplinaris.

Una vegada detectats el tipus de conflictes, van tractar d'analitzar quins tipus d'actuacions afavoreixen els conflictes i quins contribueixen a resoldre'ls, tenint en compte que el professor no és al marge de la situació, sinó que és una part implicada directament o indirecta en el problema.

Des d'aquesta perspectiva, els professors discutírem quines estratègies i quins instruments podríem utilitzar o millorar per intentar tallar o resoldre els problemes disciplinaris. El grup de treball arribà a la conclusió que era fonamental que les actuacions seguiren uns criteris unificats i no que cada professor aplicarà el reglament segons la seua interpretació. Per açò, una de les primeres tasques proposades va ser la tipificació dels tipus de faltes dels alumnes i la revisió dels parts dels alumnes, amb l'objectiu que tots actuàrem seguint les mateixes pautes. Van considerar essencial que els alumnes s'adonaren que tots, o almenys la majoria dels professors del centre, actuàvem de la mateixa manera, aplicant els mateixos criteris i objectius idèntics. Açò pareix obvi, encara que era evident que no sempre el conjunt de professors actuàvem de la mateixa forma. I aquesta qüestió es trobava exclusivament en les nostres mans.

Pel que fa a aquest últim aspecte, un dels instruments més utilitzats fins aqueix moment pel professorat era el del part d'expulsió de classe, la qual cosa en portava a un ús excessiu sense atacar l'arrel del problema. L'alumne expulsat amb certa freqüència reproduïa una conducta inadequada a la biblioteca, cosa amb la qual traslladava el problema, però no s'incidia en la seua possible solució. Així arribarem a una excessiva acumulació de parts, que, en ocasions, es traduïa en l'obertura d'un expedient i en l'expulsió de l'alumne del centre molt de temps després dels altercats més cridaners.

El grup de treball es plantejà adoptar un altre tipus de mesures alternatives que permetessen la resolució més satisfactòria dels conflictes. Prenent com a base el Reglament de Règim Intern, vam proposar nous instruments i noves estratègies que no fossen necessàriament de tipus sancionador.

En primer lloc, amb l'objectiu d'afavorir el diàleg entre els professors i els alumnes i implicar tots els membres de la comunitat educativa, vam proposar la creació d'una "bústia de queixes i suggerències" en cada aula, coordinada pel tutor, amb la finalitat d'obrir una línia

directa de comunicacions sobre les relacions de convivència. Per açò, va sorgir una llista de normes bàsiques (puntualitat, neteja, cura de les instal·lacions, respecte, etc.) suggerida i consensuada pels propis alumnes i, a partir de la qual, vam elaborar un “decàleg d’acords” exposats públicament en cartells en cada aula.

Simultàniament vam revisar, al llarg de diverses sessions, l’aplicació del RRI amb el fi d’abordar els problemes disciplinaris que sorgien en secundària. En primer lloc, vam elaborar una tipificació de conductes que suposaren una infracció de les normes o una interferència en el procés educatiu. Així, diferenciàrem entre infraccions simples, faltes lleus, greus i molt greus, a partir del Decret sobre drets i deures dels alumnes 246/1991. I vam veure quin tipus de mesures correctores o sancions podrien aplicar-se a cada cas.

Quan es tracta d’infraccions simples, les actuacions haurien d’estar encaminades a entaular el diàleg entre les parts implicades (alumne-alumne, professor-alumne) per tal de solucionar el conflicte i restablir la convivència normal.

Per al cas de faltes lleus o greus, vam elaborar un model d’amonestació escrita que devia evitar en la mesura del possible l’expulsió de l’aula. El professor, conjuntament amb l’alumne, emplenava el document al final de la classe, el contingut del qual havia de ser comunicat immediatament al cap d’estudis, al tutor i als pares de l’alumne. Aquest tipus de part comportava una sanció segons la gravetat de la falta comesa. No obstant això, no tractàvem simplement de sancionar, sinó de corregir la conducta i reeducar. Consideràvem més important que l’actuació del professor anara encaminada a establir una acció reparadora. D’aquesta forma, la víctima podia rebre una restitució material o moral de l’agressor, que, al seu torn, alliberà la culpa d’aquest últim. En aquest punt, partíem de la idea que reconciliar-se amb la víctima ocasionava un alt cost mental i emocional per a l’agressor, la qual cosa era més dissuasiva que el càstig. Alhora, açò permetia establir un model educatiu perquè uns altres no actuaren d’aqueixa forma (prevenció). Aquest model d’actuació nou, el vam experimentar des del segon trimestre i ha revertit en una millora del clima de convivència. Abans, de seguida amuntgàvem parts d’expulsió que no derivaven en res constructiu; hui, arribem abans als pares i, més tard, a l’expedient.

Un altre dels aspectes plantejats va ser el control d’assistència a classe i la modificació dels parts de falta diaris perquè arribés el seu coneixement al tutor de forma més ràpida i eficaç. Fins el curs passat, cada professor portava un llistat dels alumnes de cada curs i hi anotava les faltes de la seua hora de classe i entregava aquest llistat de faltes cada quinze dies o cada mes, cosa que retardava i dificultava el control de l’assistència en els casos més problemàtics. Per açò, vam elaborar un part nou de faltes, que el delegat dipositaria en la taula del professor a l’inici de la jornada lectiva i que, al final de les classes s’ocuparia de portar a consergeria perquè el tutor tingués la informació a diari. D’aquesta forma, cada professor, en el susdit part nou, havia d’anotar el nom dels alumnes absents, els retards i, fins i tot, les incidències sobre la marxa de la seua classe. I, així, el tutor devia estar informat, en tot moment, no sols de l’assistència a classe, sinó també de qualsevol possible incidència. Aquest sistema, que, en principi, va ser experimentat només en alguns cursos, va esdevenir més eficaç i àgil a l’hora d’aplicar mesures per tal d’abordar els problemes.

D’altra banda, dins del grup de treball, va sorgir la proposta d’elaboració d’una enquesta per a recollir la impressió dels alumnes sobre aquells aspectes millorables en la convivència del centre. Aquesta enquesta es va estructurar en tres bloc de continguts, amb

preguntes molt clares i ítems simplificats al màxim que facilitassen les respostes de l'alumne. Aquests tres blocs es referien a :

- Qualitat de l'ensenyament rebut (sobre les tasques realitzades, metodologia, avaluació).
- Relacions en el centre (professor-alumne, tutor-grup, alumne-alumne).
- Conflictivitat i disciplina (normes, diàleg, autoritat).

Aquesta enquesta va ser realitzada a final de la segona avaluació amb l'objectiu de valorar les opinions de l'alumnat com a part integrant del procés educatiu i contrastar-les amb la pròpia valoració de l'equip docent i amb l'objectiu, d'aquesta manera, d'adoptar estratègies noves i instruments nous per al futur.

Paral·lelament a l'elaboració de tots aquests documents, vam estar analitzant alguns casos concrets de faltes disciplinàries greus i actuant-hi, així com vam analitzar uns altres casos de rendiment i vam actuar-hi. En tot moment, la metodologia es basava en l'anàlisi del fet conflictiu, la reflexió sobre els distints elements que hi intervien i les circumstàncies que propiciaven el conflicte. A partir d'ací, proposàvem la intervenció de tots els elements immersos en el conflicte: equip directiu, professor, alumnes, grup, pares dels alumnes, etc..... Després de la intervenció, reflexionàvem sobre els resultats obtinguts, ja fossen positius o negatius. D'aquesta manera, el tractament donat a la resolució de conflictes s'ha basat en un procés de reflexió-actuació-reflexió.

RESULTATS

Una vegada acabat el curs escolar 2002-2003, podem diferenciar dos tipus de resultats segons hem pogut obtenir després de l'actuació del grup de treball sobre la resolució de conflictes.

Els primers resultats es van produir a curt termini, durant el curs, i van consistir en l'adopció d'acords comuns entre el professorat de l'ESO, que és el nivell en el qual més conflictes solen sorgir. Aquest acord van servir per a tipificar de forma explícita els tipus de falta que es podien distingir, ajustant-nos al RRI del centre, però matisant quins són aqueixos actes concrets que poden ser considerats faltes lleus i objecte d'amonestació escrita o verbal. L'elaboració d'un part d'incidències i d'amonestacions consensuat entre els professors va servir per a atorgar una nova visió sobre aquest tipus de documents, tant entre els professors, com entre els alumnes. A partir de la posada en funcionament del nou part de faltes d'assistència i del nou part d'amonestacions entre els alumnes de l'ESO, hem observat una disminució de les incidències que anteriorment derivaven en l'expulsió de l'alumne de l'aula. Vam arribar a l'acord, tots els professors, de substituir l'expulsió per l'amonestació escrita i per l'entrevista amb els pares de l'alumne conflictiu, en la seua presència. D'aquesta forma l'alumne devia sentir més real la col·laboració i la comunicació entre l'equip docent i els seus pares, com a educadors. Açò devia portar l'alumne a controlar en major manera les seues pròpies actuacions dins de l'aula. Aconseguir l'autocontrol de l'alumnat ja era una consecució important.

Entre els resultats a curt termini, cal destacar que vam arribar a la solució de casos concrets de conductes conflictives. Una de les mesures més dràstiques que vam adoptar va consistir en el canvi de grup d'un alumne. Vam prendre aquesta decisió en observar que, en

ocasions, era el mateix grup qui animava i potenciava les conductes disruptives d'alguns alumnes i que, fins i tot, els mateixos alumnes demanaven ser desplaçats a un altre grup a causa de la seua inseguretat davant els companys del seu grup. Aquesta constatació ens ha portat a la conclusió que construir grups tancats, inamovibles des del començament del curs escolar no facilita l'actuació disciplinària al llarg del curs ni contribueix a mantenir unes normes de convivència adequades en alguns casos. Per això, per al pròxim curs hem format grup flexibles, que es considerarà modificables si observem qualsevol alteració greu de la convivència normal dins del grup.

Així mateix, vam decidir plantejar en un altre cas l'actuació coordinada amb el servei d' Unitat d'Atenció a la Família, organisme dependent de la Diputació d'Alacant que ofereix el tractament terapèutic en els casos de disfuncionalitats agudes que potser desborden els límits de l'àmbit escolar. Hem de dir que els resultats d'aquesta col·laboració van ser molt interessants perquè, encara que la resposta de l'alumne no va ser del tot satisfactòria, els pares van entendre que eren ells qui havien de posar els mitjans per a aconseguir canvis en el funcionament familiar, la qual cosa es troba en el nucli dels patrons de conducta del seu fill a l'institut. L'inici de la col·laboració amb els professionals de l'àmbit sanitari (teràpia familiar) pot ser una de les vies d'actuació més interessant per a començar a crear les xarxes d'ajuda i de treball en equip entre els implicats en casos que demanen una actuació específica.

Per altra banda, pel que fa al resultats obtinguts per a la seua aplicació a llarg termini, hem de destacar essencialment els acords a què hem arribat els professors per tal d'adoptar mesures preventives per al curs escolar 2003-2004. La coordinació entre el professorat de l'etapa de l'ESO és fonamental per a unificar criteris d'actuació en l'horari de guàrdies i davant una conducta a l'aula que altere el funcionament normal. Per a facilitar aquesta unanimitat de criteris s'ha elaborat un butlletí d'informació per al professorat.

Amb vista a la prevenció de possibles conductes conflictives, el professorat de 3r d'ESO s'ha reunit per tal de distribuir els alumnes per grups. La reunió conjunta de la cap del Departament d'Orientació, la coordinadora de secundària, el cap d'estudis i el conjunt del professorat, seguint les orientacions que proporcionaven els informes acadèmics de l'alumnat que prové d'un altre centre, ha facilitat una distribució racional dels vuit alumnes repetidors entre els tres grup de tercer d'ESO

A més, els alumnes amb necessitats de suport en alguna matèria han sigut distribuïts de forma equitativa entre els tres grups. A causa de l'elevat nombre d'aquest alumnes (quatre per grup), comptarem amb diverses mesures d'atenció a la diversitat:

- Un logopeda que atindrà quatre alumnes amb problemes de disfèmia.
- Una professora de Psicologia Terapèutica que atindrà tretze alumnes amb necessitats educatives especials durant algunes hores a la setmana (potser compartirà el seu horari amb un altre centre).
- Posarem en experimentació, durant dues de les tres hores setmanals en què cada grup estudia Llengua Castellana, el recolzament d'una professora dins de l'aula, amb el fi d'atendre aquells alumnes que requereixen una adaptació dels objectius de la matèria. A tal efecte, comptem amb sis hores de suport (dues per cada grup).

- En altres departaments també existeixen hores de suport com el departament de Valencià (una hora per grup), el de Biologia (tres hores per grup) i el de Tecnologia (una hora per grup).

Amb aquestes mesures tenim intenció de preveure el sorgiment de conflictes originats per la inadaptació acadèmica d'alguns alumnes que, a causa del seu nivell baix de coneixements, a causa de la seua falta de tècniques de treball adequades o a causa del seu desfasament curricular respecte del grup, s'avorreixen a classe i rebutgen les tasques de l'aula per considerar-les inabordables.

Amb la finalitat de captar la col·laboració dels pares en l'educació dels seus fills (objectiu que no sempre s'aconsegueix, a pesar de l'obstinació constant del equips docents), hem arbitrat diverses mesures:

- En primer lloc, l'elaboració d'un butlletí informatiu per a pares, el qual els serà entregat en la primera reunió que celebren amb els tutors. En aquest butlletí figuraran les dades fonamentals de funcionaments del centre, així com les normes que regeixen les seues relacions com a pares d'alumnes amb:
 - El professorat del seus fills.
 - Els departaments didàctics.
 - L'equip directiu.
 - La psicopedagoga.
 - Els tutors.

En aqueix butlletí, se'ls hi informarà de l'horari del centre, les dates d'avaluació, el calendari lectiu del centre, les normes per les quals es regeix la realització d'activitats extraescolars, les normes bàsiques de convivència (el RRI), l'oferta educativa del nostre institut després de l'ESO

Tot açò sorgeix de la nostra convicció en la idea següent: si els pares són ben informats respecte de tot allò que afecta la vida escolar dels seus fills i el funcionament del centre al qual assisteixen, és més fàcil comptar amb la seua col·laboració en la tasca d'educar els adolescents; ja que aquesta és una labor d'equip que s'ha de realitzar entre pares i professors.

- En segon lloc, l'exigència de mantenir informats els pares, a través del professor que amoneste un alumne per qualsevol falta comesa en el centre, es veurà reflectida en el part d'amonestació, en el qual haurà de figurar la firma del pare, mare o tutor, la firma de l'alumne i la firma del professor que l'ha amonestat. D'aquesta manera, l'entrevista de tots ells permetrà adoptar acords i compromisos d'actuació conjunta. Aquesta mesura pot arribar a ser molt important a l'hora de disminuir la conflictivitat a l'aula, per la qual cosa la considerem un resultat positiu obtingut dels acords adoptats en el si del grup de treball per a la resolució de conflictes.

CONCLUSIONS

Encara que som conscients que queda un llarg camí per recórrer i que la visió compartida que busquem és un propòsit molt ambiciós, pensem que només en esta línia podem començar a recuperar la comunicació sana i eficaç entre els implicats en la educació.

Són temps difícils en l'ensenyament per moltes i profundes raons, però ja deia un savi fa molts i molts anys que: “els joves de hui estimen el luxe, tenen manies i avorreixen l'autoritat. Parlen malament als seus pares...i tiranitzen als seus mestres” Sòcrates s'en lamentava així i potser que quan passen altres 2500 anys continuem pensant algunes coses paregudes. Qualsevol temps passat ha estat millor?

Som conscients, tanmateix, que no és suficient l'aportació voluntària d'un grup de persones per tal d'aconseguir tasques tan complexes; de fet, creiem que això és més aviat un canvi d'actitud professional que ha de produir-se entre tots els membres d'un lloc de treball.

El sentit de la nostra professió reclama una actualització permanent, si volem donar respostes als desafiaments que plantegen el canvis i pareix que la nostra societat és una societat canviant i molt tossuda. Hi ha coses que és necessari transformar des de l'escola, educar ciutadans que siguen capaços de conviure en el respecte i la responsabilitat és ara més necessari que mai, sobretot, si pensem que tots tenim els mateixos drets però no tots les mateixes oportunitats.

L'escola reproduïx la societat, i la nostra està plena de contradiccions que interfereixen les tasques educatives. L'objectiu ha de ser recuperar els mitjans per a entendre'ns, adults i adolescents, pares i professors; tots els qui necessitem comunicar-nos entre tants crits d'alarma i debats on ningú sent el que diu l'altre.

Els treballs en grup són una manera de recuperar el valor tan saludable de la discrepància i de construir amb el diàleg una visió compartida.

BIBLIOGRAFÍA

CASAMAYOR, y otros (1998). *Cómo dar respuestas a los conflictos. La disciplina en la ESO*. Barcelona: Graó.

CASCÓN SORIANO, P. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cisspraxis.

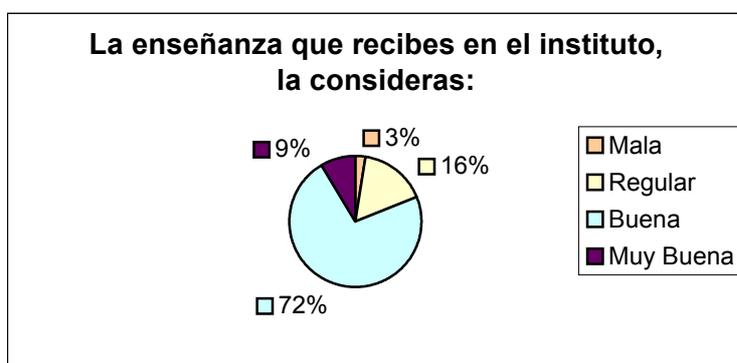
FERNÁNDEZ, E y PUJADÓ, J. (2003). *Planeta ESO*. Plaza Janés.

ANEXO. RESULTADOS ENCUESTA ALUMNOS DE SECUNDARIA. EVALUACIÓN DEL CURSO 2002-2003

Indica con una X el grado de acuerdo que tengas con cada una de las siguientes cuestiones.

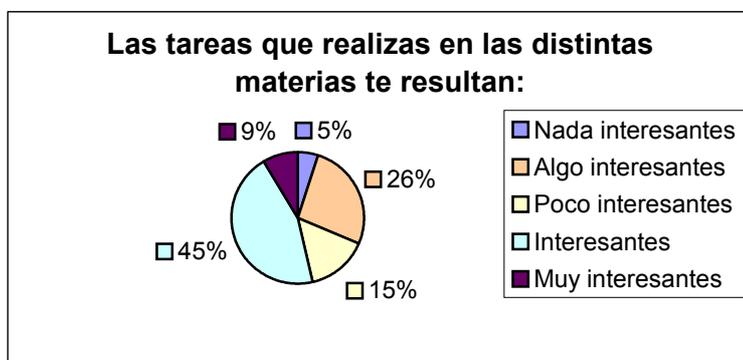
1ª La enseñanza que recibes en el instituto, la consideras:

	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Total alumnos
Cuestión 1	0	2	13	58	7	80
	0%	3%	16%	73%	9%	100%



2ª Las tareas que realizas en las distintas asignaturas te resultan

	Nada interesantes	Algo interesantes	Poco interesantes	Interesantes	Muy interesantes	TOTAL
Cuestión 2	4	21	12	36	7	80
	5%	26%	15%	45%	9%	100%



3ª La evaluación con exámenes te parece un método:

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	TOTAL
Cuestión 3	6	10	31	30	3	80
	8%	13%	39%	38%	4%	100%



4ª La evaluación con tareas prácticas en clase te parece un método:

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	TOTAL
Cuestión 4	1	0	15	43	21	80
	1%	0%	19%	54%	26%	100%



5ª El trato con los profesores lo consideras:

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	TOTAL
Cuestión 5	1	2	23	40	14	80
	1%	3%	29%	50%	18%	100%



6º ¿Crees que en tu aula la disciplina está basada en el respeto del profesor hacia vosotros y de vosotros hacia el profesor?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Cuestión 6	1	7	43	16	13	80
	1%	9%	54%	20%	16%	100%



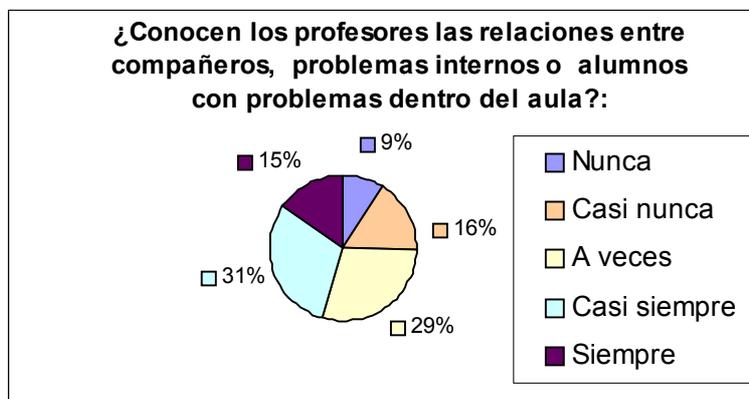
7º ¿Se preocupan los profesores de que tengáis un comportamiento correcto en el aula?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Cuestión 7	3	0	18	23	36	80
	4%	0%	23%	29%	45%	100%



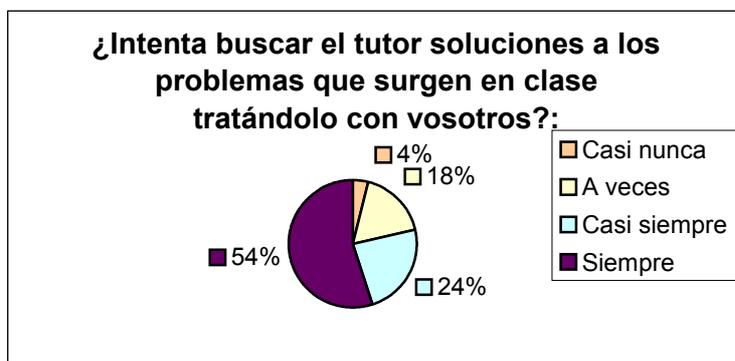
8ª ¿Conocen tus profesores las relaciones que existen entre los compañeros de clase, los problemas que tenéis entre vosotros, o los alumnos que no se sienten bien en el grupo?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Cuestión 8	7	13	23	24	12	79
	9%	16%	29%	30%	15%	100%



9ª Cuando surge algún problema en vuestra clase, ¿lo trata el tutor con vosotros intentando buscar soluciones?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Cuestión 9	0	3	14	19	44	80
	0%	4%	18%	24%	55%	100%



10ª ¿Respetas las normas de comportamiento en clase y en el instituto?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Cuestión 10	0	3	23	33	21	80
	0%	4%	29%	41%	26%	100%



11ª ¿Crees que en el instituto hace falta más autoridad?

	Si	No	TOTAL
Cuestión 11	20	56	76
	26%	74%	



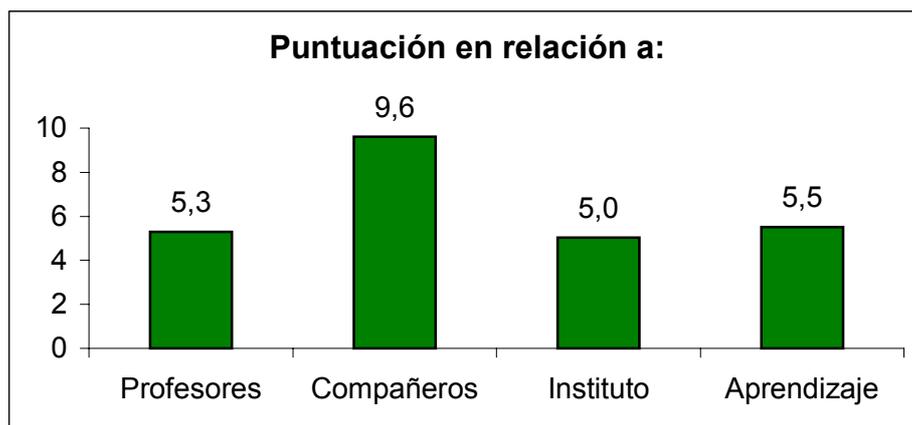
12ª ¿Crees que en el instituto hace falta más diálogo?

	Si	No	TOTAL
Cuestión 12	43	30	73
	59%	41%	



13ª Puntúa de 1 a 10 cómo te has sentido este curso en relación con:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MEDIA
Los profesores. Valora la relación que has tenido con ellos en conjunto.	2	0	4	5	14	10	13	15	11	6	5,3
Tus compañeros. Valora la relación con tus compañeros de clase.	2	0	0	1	5	7	4	11	23	27	9,6
El instituto. Valora el funcionamiento, las instalaciones, etc.	5	4	7	7	19	11	7	13	5	2	5,0
Tu aprendizaje. ¿Crees que has aprendido durante el curso?	1	1	3	6	9	12	11	17	14	6	5,5



ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL IES GRAN VÍA

Purificación Albero Jiménez, Beatriz Areal Delgado, Joaquín Campos Muñoz, Antonio Campos Pardillos, Gustavo Carrancio Quijano, M^a José López de Luz, Carmen López Fernández, Elena Martínez García, M^a Isabel Pomares Padilla, Milagros Talens Molla, Ana Zapatel García

IES Gran Vía (Alicante)

RESUMEN

El objetivo final de este trabajo es presentar las conclusiones de un proyecto cuya finalidad ha sido el conocimiento de diversos planteamientos teóricos sobre el “conflicto” y su “resolución”, y la puesta en práctica en las aulas IES Gran Vía (Alicante) de algunas dinámicas de resolución de conflictos para comprobar su eficacia.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El IES “Gran Vía” acoge mayoritariamente alumnado procedente de la zona norte de Alicante, y en menor proporción de la zona Pla-Carolinas: Barrio Juan XXIII, Barrio del Carmen y Barrio Virgen del Remedio. Es de resaltar que en la zona norte de Alicante, según las últimas estadísticas municipales, se observa un aumento significativo de la violencia e inseguridad ciudadana relacionada con la precariedad en el empleo, problemas de la vivienda, y tráfico y venta de estupefacientes, entre otros factores.

El alumnado del centro es diverso. Por un lado asisten al mismo estudiantes de clase media, pero es de destacar un significativo aumento de **alumnado** extranjero no europeo, generalmente hijos/as de **inmigrantes** que proceden de países pobres o en conflicto, y que por lo tanto poseen un bajo nivel económico. Por otro lado, puesto que el Barrio del Carmen cuenta con mil viviendas sociales donde mayoritariamente la población es de **etnia gitana**, alumnos/as de este contexto social acuden al centro. Es de destacar el **absentismo escolar** que se produce en este alumnado. Sus familias son familias numerosas en el 35% de los casos, y están compuestas por padres/madres casados en edad muy temprana, y por lo tanto muy jóvenes. Las habitaciones se comparten en el 30% de los hogares. Los **niveles económicos y culturales** son **bajos**. Se trata de población laboral no cualificada con un bajo nivel de renta.

Desde una óptica **pedagógica**, los **hábitos de estudio** de los alumnos/as son **escasos**, reduciéndose en la mayoría de los casos a la preparación de exámenes. Las expectativas académicas de la mitad del alumnado del centro se reducen a la obtención del Título de

Graduado en Secundaria. El resto de distribuye equitativamente entre seguir estudios universitarios y obtener una titulación de Técnico en Formación Profesional.

La lengua vehicular de las familias es mayoritariamente el castellano. El alumnado extranjero de procedencia sudamericana presenta deficiencias importantes en el uso de dicha lengua, y parte del alumnado inmigrante, sobre todo de origen árabe, **desconoce** totalmente los **dos idiomas** oficiales de la **Comunidad Valenciana**.

La valoración de todos estos factores y la experiencia diaria de una conflictividad real o latente condicionada por ellos, plantea la necesidad de un análisis y una puesta en práctica de programas de resolución de conflictos.

OBJETIVOS

Propuestos inicialmente

El **objetivo final** de este proyecto ha sido el conocimiento de diversos planteamientos teóricos sobre el conflicto y su resolución, y la puesta en práctica en el aula de algunas dinámicas de resolución de conflictos para comprobar su eficacia. Este objetivo general llevaba implícitas las siguientes metas:

- a) Analizar diferentes teorías generales del conflicto.
- b) Reflexionar sobre la necesidad de un “marco teórico” acerca de la resolución de conflictos que sirva de base para la elaboración de un programa de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- c) Determinar qué tipo de explicación sobre el comportamiento agresivo es la más adecuada (enfoque evolucionista, biologicista, sociocultural, psicológico, son algunas opciones explicativas para debatir).
- d) Experimentar y evaluar la aplicación de algunas dinámicas de resolución de conflictos en la realidad educativa cotidiana EN EL AULA, entre el alumnado (En principio las dinámicas incluidas en la experiencia educativa de Francisco Cascón).
- e) Experimentar y evaluar la aplicación de esas dinámicas en la realidad educativa cotidiana FUERA DEL AULA, entre el profesorado. Para ello Francisco Cascón realizará un taller durante el mes de octubre.

Respecto a los **objetivos parciales**, este proyecto pretendía:

- Fomentar el sentimiento de pertenencia y control de la vida escolar.
- Mejorar la comunicación entre todos los estamentos del centro escolar que acreciente el uso del diálogo.
- Potenciar un clima escolar en el que los estudiantes estén más dispuestos a aprender.
- Conseguir que el ambiente del aula se convierta en un entorno más pacífico y productivo. Era necesario por lo tanto, orientar al alumnado para que resolviera sus conflictos con

efectividad, de modo cooperativo, y potenciar su pensamiento crítico a través de la resolución de problemas.

Este proyecto ha pretendido formar al profesorado tanto en el ámbito teórico como en el ámbito práctico. A nivel teórico, porque consideramos necesario investigar sobre los diferentes planteamientos acerca del conflicto y el modo o los modos de abordarlo. Solamente así es posible justificar racionalmente la elección de uno de ellos, de modo que la preferencia sea lo más objetiva posible (la que entre todos nos parezca la más aceptable). En el nivel práctico, porque es a través de la experiencia en el aula el único modo de demostrar la eficacia de las técnicas y programas de resolución de conflictos.

Alcanzados a la finalización del proyecto

- Participación en el curso “Educar en y para el conflicto en los centros educativos” impartido por Francisco Cascón Soriano, miembro del seminario de Educación para la Paz.
- Se plantea una colaboración con el Departamento de Antropología del Bienestar Social de la Universidad Miguel Hernández con el fin de obtener información amplia sobre nuestro alumnado. Este proyecto no es factible por falta de tiempo por parte de la responsable de la Universidad, aunque queda abierta la posibilidad de, en un futuro, concretar un trabajo conjunto.
- El análisis de diferentes planteamientos teóricos sobre los conflictos se sustituyó, debido al comportamiento indisciplinado por parte del alumnado del centro, por un conocimiento directo de los conflictos y un análisis y puesta en práctica de soluciones, utilizando diferentes medidas:
 - Elaboración de un cuestionario sobre problemas de comportamiento dirigido al profesorado del centro para analizar qué tipo de problemas se presentan en las aulas, cuándo surgen, qué motivos los produce y cómo actúa el profesorado (Anexo. Doc.1).
 - Presentación de una síntesis de normas de la clase y actuaciones conjuntas del equipo docente ante el incumplimiento de las mismas (Anexo. Doc. 2).
 - Parte positivo o mensaje positivo para reforzar el buen comportamiento (Anexo. Doc. 3)
 - Análisis de los partes de amonestación y expulsión, recogiendo los resultados en una plantilla elaborada para ese fin (Anexo. Doc. 4).
 - Participación en la Comisión de Convivencia planteando alternativas a la expulsión. Se elabora al respecto un contrato y hoja de registro cuyo cumplimiento es supervisado por Jefatura de Estudios (Anexo. Doc. 5 y 6).
- Puesta en práctica de las técnicas socio afectivas de Francisco Cascón con el alumnado por parte del profesorado del grupo de trabajo, especialmente en tutoría. Esta experiencia ha permitido conseguir, no sin dificultad, una consecución progresiva de los objetivos parciales de este proyecto explicitados anteriormente.

- Presentación de un **análisis de las necesidades del centro** y **propuestas a debatir** para una satisfacción de las mismas (Anexo. Doc. 7 y 8).

DESARROLLO

El desarrollo del proyecto se puede distribuir por trimestres del siguiente modo:

Primer trimestre:

- Participación en el Curso de Francisco Cascón Soriano de algunos profesores del grupo de trabajo.
- Análisis de las causas de los conflictos, medidas normativas para prevenirlos, refuerzos de las conductas positivas.
- Elaboración de cuestionarios, síntesis de normas y sanción correspondiente a su incumplimiento, partes positivos y plantilla de registro de los partes de expulsión.
- Aproximación a las causas del conflicto: *ratio* excesiva en el primer ciclo, metodología empleada en el aula, situación familiar, diversidad cultural y nivel académico.
- Aproximación a las soluciones: reducir la *ratio*, aplicar ámbitos en los primeros cursos y reducir así el número de profesores (especialmente en los más problemáticos conductual y académicamente), convocar reuniones de los equipos docentes para clarificar medidas y aunar esfuerzos y uso de una metodología más activa y cooperativa.
- Se establece relación con el Departamento de Antropología del Bienestar social de la Universidad Miguel Hernández con la finalidad de recabar mayor información o información más objetiva sobre el tipo de alumnado del centro. La poca disponibilidad de tiempo por parte del profesorado universitario impide la colaboración en un proyecto conjunto.
- Aplicación de dinámicas socioafectivas en el aula.

Segundo trimestre:

- Participación en la Comisión de Convivencia como observadores y propuestas de alternativas a la expulsión.
- Elaboración de un contrato que sustituye a la expulsión, a través del cual el alumno/a se compromete ante sus padres, el tutor/a y la Jefatura de Estudios al cumplimiento de unas normas concretas que serán supervisadas diariamente por todo al profesorado que le imparte clase y por Jefatura de Estudios.
- Propuestas diferentes de alternativa a la expulsión:
 - Realizar tareas escolares y participar en grupos de la UAF (Unidad de Atención a la Familia).
 - Dejar constancia de la entrega de los partes positivos en el Boletín de notas.

Tercer trimestre:

- El trabajo de fechas anteriores desemboca en una exposición de las necesidades del centro y permite poner de manifiesto las posibles causas, no tanto personales como estructurales, de los conflictos, y también el requerimiento de un análisis más pormenorizado de las mismas por parte de todo el equipo docente.
- Algunos compañeros del grupo de trabajo participan en un Seminario del Cefire dirigido a todos aquellos grupos de resolución de conflictos que se han formado en diferentes centros, con la finalidad de exponer el trabajo realizado y las dificultades halladas en su desempeño.
- El grupo de trabajo interroga unas propuestas dirigidas al Claustro de Profesores que se exponen en el documento 8 de esta memoria (ver Anexos). Estas propuestas no pudieron plantearse en el Claustro porque la Dirección del centro no lo consideró operativo. En su defecto se reunió con el grupo de trabajo, quedando por determinar qué propuestas se llevarían a cabo.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones generales

Los conocimientos que el grupo de trabajo disponía acerca del análisis y la resolución de **conflictos** eran insuficientes, sin embargo hemos conseguido a lo largo del curso no solamente llevar a cabo una autorreflexión y una reflexión sobre el tema, sino ante todo un estudio práctico de conflictos particulares que ha permitido esclarecer **dos causas principales** de los mismos: Una, el **desempeño de la práctica docente** (personal y organismos docentes y cuestiones pedagógicas), y otra la **estructura organizativa del centro de enseñanza**.

El proyecto trabajado se ha estado gestando a lo largo de todo el año. Desde esta perspectiva consideramos que el eco del mismo entre los compañeros se ha hecho manifiesto a través de todos los documentos elaborados y la colaboración que hemos mantenido con la Comisión de Convivencia. Por otra parte hemos detectado una falta de respuesta por parte del profesorado que puede deberse a la necesidad de un debate común acerca de todas estas cuestiones.

Respecto a la colaboración con la Comisión de Convivencia, la Jefatura de Estudios aprecia positivamente la intervención que se ha llevado a cabo con el contrato de comportamiento alternativo a la expulsión de tres alumnos, si bien su puesta en práctica ha permitido vislumbrar otras necesidades. El contrato es eficaz mientras se está llevando a cabo puesto que la hoja de registro que el alumno ha de presentar supone una implicación del ámbito familiar y escolar y de algún modo ello modifica la conducta del alumno. La necesidad se presenta una vez que cesa ese seguimiento, lo que pone de manifiesto que hay una tarea docente (tutorial, por ejemplo) que debe actuar continuamente en la “integración” del alumno en el aula. La propuesta de co-tutorías hasta 3º ESO puede que mejore esta intervención en el conflicto.

Las expulsiones continúan siendo elevadas (una media de tres alumnos por curso), lo cual valoramos como un fracaso puesto que la exclusión no deja de ser un modo violento de

intervención en el conflicto, pese a que sea lo legalmente establecido y lo que “aparentemente” soluciona los problemas. Ello nos ha llevado a concluir que quizá necesitemos información sobre otros modos de abordar los conflictos.

Propuestas de actuación

Todos los documentos que se aportan así como una posible temporalización de actuaciones, deben darse a conocer a través de la Coordinación de Secundaria y las tutorías:

DOCUMENTOS QUE APORTAMOS Y QUE HAN SIDO ELABORADOS POR EL GRUPO DE TRABAJO

- Cuestionario de análisis del conflicto (Anexo. Doc. 1).
- Normas y actuaciones (Anexo. Doc. 2).
- Parte positivo (Anexo. Doc. 3).
- Plantilla para análisis de partes de expulsión (Anexo. Doc.4).
- Contrato y hoja de registro (Anexo. Doc. 5, 6 y 6 bis).

ACTUACIONES EN CASO DE CONFLICTO (CRISIS)

- Rellenar hoja de incidencias/ “Croquis rápido de un conflicto”. (Anexo. Doc.9 /10)
- Entrevista del tutor con el alumno y el profesor implicados, y en caso de comportamiento reincidente hablar con la familia. Cuestionario de diagnóstico conductual / La familia / Comprensión de la conducta del alumno. (Anexo. Docs. 11, 12 y 13).
- Informar a la junta evaluadora: Discusión de grupo (valorar conjuntamente la conducta del alumno). TOMAR DECISIONES CONJUNTAS.

ACTUACIÓN TUTORIAL:

- Adquisición de herramientas para afrontar los conflictos positivamente. RESOLUCIÓN COOPERATIVA DE CONFLICTOS (Anexos. Doc. 15):

Cuestiones relativas a la dirección del aula

Aspectos físicos del aula:

- Los cambios en la disposición del mobiliario, en el color de la pintura e incluso en la iluminación pueden influir sobre la conducta del alumno.
- La disposición del mobiliario y la organización de las mesas de los alumnos emiten toda una serie de posibles mensajes sobre la forma de trabajo que allí se va a seguir y sobre la medida en que el profesor considera responsables a los alumnos. (A quién se le va a prestar más atención, qué compañeros de trabajo se van a tener, que tipo de alumno hay que ser. Los pupitres colocados en fila de uno en uno emiten un mensaje distinto al que emiten los que están dispuestos de dos en dos o las mesas puestas juntas con seis sillas alrededor).

- Es necesario considerar a un mismo tiempo la forma en que se va a ordenar la clase, la estrategia que se va a seguir para distribuir a los alumnos y esa otra característica esencial de la dinámica del aula que son las actividades que se han planeado.

La estructura social del aula:

- La organización de la clase en lo que se refiere al sitio que han de ocupar los alumnos está asociada, en las mentes de profesores y alumnos, con el castigo y/o con el control excesivo. Se impone buscar la mejor forma de explicar a los alumnos las razones que hay para organizar este aspecto de la clase y todo lo bueno que de tal organización se puede derivar.

Los aspectos psicológicos: Estas características son la temporalización, el ritmo de trabajo y las rutinas de la clase, así como el trabajo por grupos y el nivel de implicación de los alumnos en las actividades que se proponen.

Temporalización de las actividades:

- ¿Se les dice claramente a los alumnos la cantidad de tiempo de que disponen para realizar una actividad?
- ¿Disponen los alumnos de tiempo suficiente para realizar cada actividad? ¿Se distraen o se sienten insatisfechos porque se les da demasiado tiempo? ¿Se les da poco tiempo y se sienten frustrados porque no consiguen acabar las tareas que se les asignan?
- ¿Se puede renegociar el tiempo que se da para cada actividad?

Ritmo de las actividades:

- ¿Hay en cada unidad el número adecuado de actividades?
- ¿Hay una transición clara entre una actividad y otra? ¿Se mantiene el ritmo al cambiar de actividades?
- ¿Es el ritmo que se ha marcado el más conveniente para lo que se intenta enseñar?

Actividades en grupo:

- ¿Se realiza la división por grupos de forma rápida y sin alborotos?
- ¿Está claramente definido el tamaño de los grupos? ¿Se puede cambiar en un determinado momento el tamaño de los grupos?
- ¿Se controla la composición de los grupos? ¿Se explica a los alumnos por qué los grupos tienen una determinada composición?

Implicación de los alumnos en las actividades:

- ¿Se les dice a los alumnos claramente los objetivos que se persiguen con la actividad y cómo tienen que realizarla? (Es importante que el profesor aprenda a responder a la pregunta “¿Para qué sirve esto?”)
- ¿Se les permite hablar sobre el trabajo que están haciendo? ¿Tienen los alumnos que resolver problemas y analizar las posibles soluciones?
- ¿Se les dice claramente que tienen que colaborar en el desarrollo de la actividad? ¿Se tiene en cuenta la colaboración de los alumnos al planificar la actividad y al evaluarla?

La relación que el profesor tiene con algunos alumnos en el aula:

- Es conveniente analizar la imagen que el profesor da en el aula y cómo proyecta la “definición de la situación” que quiere que marque su funcionamiento. Con este término no pretendemos referirnos a un conjunto fijo de definiciones sobre la clase, sino más bien a una serie de significados interconectados sobre la dinámica que allí se va a establecer: el papel que va a desempeñar el profesor, sus objetivos, los roles de los alumnos, los objetivos de éstos, lo que cada uno piensa del otro, la definición de cómo se va a llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su relación con otros aspectos de la conducta que se da en el aula
- Si el profesor no consigue transmitir de forma convincente su definición de la situación es probable que se encuentre con que la conducta de los alumnos sea mayoritariamente conflictiva.
- Para lograr un consenso en dicha definición habrá que someterse a una serie de negociaciones. Aquí el término “negociación” hace referencia a un proceso con el que se pretende buscar un significado a lo que ocurre en la clase, integrar esos significados en la forma de relacionarse con los alumnos, modificarlos cuando la experiencia así lo aconseja y, quizá, someterlos a evaluación de vez en cuando.
- (El término “negociación” no implica que las negociaciones que tienen lugar en el aula entre profesor y alumno se hagan de “igual a igual”, ni que todos los aspectos de las relaciones sean susceptibles de revisión: por lo general, los roles formales que cada uno ostenta y las identidades personales de los participantes no son negociables).
- Los alumnos suelen responder favorablemente cuando el profesor les presenta sus métodos y sus objetivos de forma clara y precisa, cuando comprueba periódicamente la reacción de los alumnos hacia las actividades que se les proponen y cuando tiene en cuenta sus opiniones.
- Para evitar que los conflictos existentes crezcan es más útil emplear estrategias flexibles y razonables que intentar resolverlos de manera impositiva, empleando estrategias que suponen un desafío directo.

Hay una serie de principios eficaces para evitar que una confrontación que está empezando a gestarse vaya a más :

- Evitar los foros públicos donde la gente pueda exponer su postura ante un público.
- Preguntarse si las causas desencadenantes del conflicto son de verdad tan importantes como para llegar a dónde se ha llegado.
- Evitar las amenazas de cualquier tipo, especialmente las que se pueden interpretar como amenazas físicas.
- Buscar una alternativa que no se haya considerado aún y con la que ambas partes puedan salir beneficiadas.
- Invitar al alumno a expresar su opinión respecto a lo que está ocurriendo.
- Explicar claramente, y sin simplificaciones, nuestro propio punto de vista de la situación.

Es esencial que profesores y alumnos hablen sobre las normas y rutinas que rigen la vida del aula. Es importante que el profesor exprese claramente las normas que se van aplicar y la razón de la existencia de tales normas. (La comunicación entre profesor y alumnos sobre las normas también es importante cuando el primero cambia la actividad que se está realizando en el aula y, por tanto, las normas que rigen la comunicación que allí se da. Hay que utilizar fórmulas de introducción de un tema nuevo -y fórmulas para atraer la atención de los alumnos-, como por Ej. “Bien, ahora vamos a...”

La percepción que el profesor tiene de lo que ocurre en clase:

- Es de particular importancia la forma que tiene el profesor de ver cuál es la causa de una conducta concreta de un alumno.
- Los factores que llevan a los profesores a considerar como graves algunos casos de indisciplina son: a) cuando el profesor percibe un determinado incidente como el último de una serie, b) cuando el profesor cree que el alumno “la ha tomado con él” y considera que su conducta es intencionada y maliciosa, y c) cuando el profesor está sometido a alguna otra presión.
- El profesor que esté teniendo un problema en su clase y que piense que dicho problema es grave, puede aprender de otros compañeros que normalmente no los interpretan de la misma forma y cuyo repertorio de técnicas de negociación es por tanto mayor.

Cómo perciben los alumnos al profesor:

Hay dos elementos que pueden ser esenciales para que los alumnos piensen que el clima que hay en la clase es favorable: “¿Acepta el profesor las bromas?” “¿Comprende a los alumnos?”. Cuando el profesor da una imagen centrada exclusivamente en los aspectos académicos los alumnos no se sentirán atraídos por lo que se hace en el aula.

SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA DISCUSIÓN

1. Date una vuelta por las clases del centro cuando estén vacías e intenta predecir cómo influye el marco físico sobre la conducta de los alumnos y del profesor. Busca la forma de comprobar si tus predicciones son correctas.

2. Si es posible, asiste a tres clases del centro en las que la disposición de los alumnos y las relaciones de trabajo sean distintas.

3. Existen clases que son más problemáticas para todos los profesores, analiza críticamente la reputación que se ha creado esta clase. ¿Cómo se ha formado tal reputación? ¿En qué característica de la clase se centra? ¿Qué tipo de cosas -por parte del alumnado y del profesorado- sirven para mantener esta reputación y qué tipo de cosas -de profesores y de los alumnos- podrían acabar con ella? Discute con un grupo de compañeros (unos que les den clase a este grupo y otros que no) las respuestas que has dado a estas preguntas.

4. Piensa en alguna clase que hayas dado y que haya resultado provechosa y amena tanto para ti como para tus alumnos. Usa las preguntas del apartado “aspectos psicológicos” para analizar si hubo algún aspecto de tu forma de conducir las actividades que pueda haber contribuido al éxito de la clase. Coge después una de las preguntas y programa un experimento sobre el tema de la pregunta para realizarlo en una de tus próximas clases. Busca un compañero con el que compartir los resultados de tu experimento.

5. Examina los principios que se han propuesto para que evitar que una confrontación vaya a más (apartado sobre la relación que el profesor tiene con algunos alumnos). Discute con algunos compañeros si estos principios podrían haber tenido algún efecto positivo en alguna confrontación que haya tenido lugar últimamente. Poned en práctica uno o dos de estos principios representando una situación donde sea posible la confrontación.

6. Observa tu forma de actuar en clase y la de otros compañeros, sobre todo la forma de comunicar las normas informales que queréis que se observen en la clase y la forma de comunicar que se va a realizar un cambio en las normas que están “en juego”. Comprueba los resultados de realizar esta comunicación de forma más clara.

Análisis y resolución de conflictos

(Para esta actuación existe en el Departamento de Orientación bibliografía con actividades concretas).

- Probablemente nos equivocamos al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite. La ausencia de conflicto a menudo indica estancamiento y, con el tiempo, regresión.
- El conflicto es un síntoma de que algo no satisface a todos, de que algo no funciona correctamente. Es una señal de alarma y, si evitamos caer en el catastrofismo y logramos crear un clima de análisis de los factores que lo provocan, nos ofrece una oportunidad de desarrollo personal, de mejora de la convivencia y de optimización institucional.
- En el entorno de la escuela pueden manifestarse múltiples conflictos, existen una amplia gama de situaciones en las que se produce una divergencia de intereses o perspectivas en el mismo fuero interno de un sujeto, en la relación de éste con otras personas, o entre grupos más o menos homogéneos de una institución.
- Cuando alguno de los sujetos o grupos, o bien ambos, pretenden alcanzar objetivos incompatibles, o cuando se quieren hacer compatibles deseos, ideas, conductas o valores contrapuestos se genera una sensación de disgusto o enfrentamiento.

- El problema no es la presencia de conflictos, sino la respuesta que les damos.
- Hay diversas formas de responder a las situaciones conflictivas, algunas de las cuales son poco adecuadas, mientras que otras suelen proporcionar resultados mucho mejores.

Aproximaciones pasivas: Respuestas de *huida* (“hacer oídos sordos ante las dificultades”) o *acomodación* (a las exigencias que impone la otra parte). Estas conductas pretenden evitar el conflicto por encima de todo; no solucionan el conflicto, sino que lo evitan. Se puede lograr con ellas una paz superficial que suele esconder resquemor y que habitualmente acaba disminuyendo la propia felicidad, el bienestar en las relaciones interpersonales y la eficacia institucional.

Aproximaciones agresivas: Ante una diferencia de intereses o puntos de vista buscan el *enfrentamiento* y la *competición* con el ánimo de vencer. Desembocan en una espiral de violencia (estilo agresivo por ambas partes) o provocan la pasividad de una de las partes. Ambos finales son negativos para todos.

Respuestas de negociación o cooperación: Comportamientos y estrategias que no buscan la inhibición ni la supremacía de los intereses y puntos de vista de alguna de las partes, sino que se plantean conjuntamente la búsqueda de fórmulas que permitan obtener beneficios a todos los implicados.

- *Negociación:* Conducta de acercamiento de posiciones por el método del regateo. Si hay voluntad es posible alcanzar un punto de equilibrio entre las cesiones de una parte y la otra. La negociación supone acuerdo pero no colaboración.
- *Colaboración:* La resolución de los conflictos se lleva a cabo de manera cooperativa. Se trata de buscar una solución que satisfaga voluntariamente a ambas partes. Se pretende identificar y reconocer los intereses, puntos de vista o requerimientos de cada interlocutor con la intención de trabajar conjuntamente para satisfacer ambas posiciones. La resolución del conflicto abre paso a la cooperación y a la amistad.

No todas las situaciones de conflicto permiten con igual facilidad la aplicación de estrategias de negociación o de cooperación. Por otra parte negociación y cooperación son estrategias que pueden usarse sucesivamente.

PASOS EN LA RESOLUCIÓN COOPERATIVA DE CONFLICTOS

1º. Creación de un clima personal e interpersonal positivo:

Tiene por objeto producir unas condiciones que permitan afrontar con las mejores garantías y resolver sin violencia los conflictos que se presentan.

Se facilitará interviniendo en los siguientes ámbitos:

- *Afirmación personal y autoaprecio.*
- Cultivo de la *confianza* mutua.

- Desarrollo de las *capacidades comunicativas* para compartir sentimientos, informaciones y experiencias.
- Construcción de un grupo o *comunidad* que proteja y apoye a sus miembros.
- Adopción de una *actitud positiva y optimista* ante la vida.

2º. Estrategias para la resolución cooperativa de conflictos:

Consisten en una serie de pasos reflexivo-conductuales de utilidad para enfrentarse a las situaciones conflictivas.

Se trata de que el educador tenga presentes estos pasos para ayudar a sus alumnos y alumnas a que los usen en la resolución de sus conflictos en el aula, pero también para enseñarles a que sean ellos mismos quienes los apliquen a las situaciones de su vida que les presenten algún problema.

Orientación positiva hacia el problema:

- Calmarse.
- Estar predispuesto a identificar y reconocer correctamente las causas del problema, así como a sentirse capacitado para llevar a cabo acciones orientadas a resolverlos.
- Inhibición de respuestas anteriores que se han mostrado poco útiles ante las nuevas dificultades.

Definición del problema. Delimitar y formular el conflicto que se está experimentando.

- Buscar todos los hechos relevantes sobre el conflicto, describir la situación conflictiva de manera clara, distinguiendo las informaciones relevantes de las intrascendentes, y deslindando, asimismo, los hechos y datos objetivos de las inferencias, suposiciones e interpretaciones no comprobadas.
- Identificar los factores que ocasionan el problema.
- Establecer unos objetivos realistas para solucionarlo.

Se trata de que esta información sea compartida por todos los implicados en el problema, es decir, se debe lograr que el análisis, la definición del problema y los objetivos puedan llegar a ser comunes.

(¿Quién está implicado en el problema y quién es responsable?, ¿qué está sucediendo?, ¿qué estoy sintiendo?, ¿qué estoy pensando y haciendo?, ¿qué sucederá?, ¿dónde y en qué circunstancias se produce el problema?, ¿cuándo empezó?, ¿por qué ocurrió?)

Ideas alternativas: Producir el mayor número de opciones, de soluciones alternativas, evitando emitir juicios sobre su idoneidad.

Evaluar las alternativas y tomar una decisión: evaluar críticamente las alternativas a fin de hallar aquella que parezca más adecuada.

Criterios:

- Consideración positiva de las consecuencias que previsiblemente va a producir su adopción.
- Posibilidad real de llevarla a cabo.
- Prever los detalles y los pasos que se han de seguir en su puesta en práctica.
- Prever los mecanismos de control que permitirán evaluar su eficacia.

3. La mediación: La mediación es una extensión de la negociación. El mediador o el equipo mediador es una parte neutral que facilita el proceso de negociación. La mediación no es para decidir quién está en lo cierto y quién no, ni siquiera para asignar culpa a una de las partes, tampoco para indagar sobre los hechos acaecidos anteriormente más allá de lo necesario para que las partes encuentren una solución. Los mediadores no ofrecen consejos sino que ayudan a las partes a encontrar soluciones aceptables para ambos. Además, la mera presencia del mediador neutraliza en gran parte los comportamientos agresivos.

Es un método alternativo al sistema de sanciones y las partes en conflicto deben acceder voluntariamente a pasar por el proceso de mediación.

Un esquema de mediación constaría de las siguientes fases:

1. Entrada

- *¿Quién mediará?*

Se puede elegir entre una persona totalmente ajena al conflicto (que no esté implicada emocionalmente) y alguien que conozca ese tipo de conflictos y el mundo y tipo de vivencias de quien está en esa situación y que, por otro lado, goce de la confianza de las dos partes.

Si se constituye un equipo de mediación en el centro (formado por profesores y/o alumnos) se puede ofrecer a las partes la posibilidad de elegir a sus mediadores entre todo el grupo o, si no es posible, el equipo decide quienes son las personas más indicadas (dos alumnos para mediar entre dos alumnos; alumno y profesor para mediar entre alumno y profesor).

- *¿Cómo llegan los casos al equipo?*

Pueden llegar de muy diversas maneras.

Es posible que sea un alumno o un docente quienes soliciten la mediación en un conflicto en el que están inmersos. Entonces la persona que coordina el programa habla con la otra parte y le propone que participe en el proceso.

A veces es un compañero o una compañera o un profesor o el tutor o el jefe de estudios el que sugiere a una de las partes que usen la mediación o le dice a la persona que coordina que existe un conflicto en que mediar.

– ¿Dónde?

Conviene no mediar en el lugar en que se ha producido el conflicto porque el cambio de escenario genera también un distanciamiento emocional.

- ¿Cuándo?

A veces es necesario y productivo mediar en el mismo momento en que se produce el conflicto pero en la medida en que sea posible y las partes puedan esperar es mejor dejar un tiempo que atempere las emociones y permita ver, a cada parte, con más serenidad lo sucedido.

- También se debe *decidir si se va a trabajar con ambas partes reunidas o por separado* (cuando la primera reacción es “no quiero saber nada, no tengo nada que decirle”, el mediador puede jugar un papel importante creando empatía y transmitiendo mensajes de la otra parte que no se quieren escuchar).

2. Cuéntame

Cada parte expone su perspectiva y expresa sus sentimientos.

Parte del trabajo del mediador consiste en crear el ambiente donde la gente pueda profundizar sobre su perspectiva. Tanto el mediador como las partes deben escuchar atentamente cuáles son las preocupaciones o los sentimientos de cada uno. Hay que estar muy atentos al contenido y a la relación.

(Cuando un alumno se pelea con otro porque le ha pisado la mochila, el punto importante no es, probablemente, la mochila pisada sino la falta de respeto subyacente)

3. Situarnos

El mediador intenta identificar en qué consiste el conflicto y conseguir una versión consensuada del mismo.

Es importante concretar cuáles son los puntos que pueden desbloquear el conflicto y avanzar hacia un entendimiento y un acuerdo.

4. Arreglar

No son los mediadores los que dictan la solución. La solución está siempre en manos de las partes en conflicto. El equipo mediador no juzga, sino que facilita el proceso.

Se realiza una lluvia de ideas acerca de las diversas formas de solucionar el problema que se les ocurre a las partes. Vemos qué le pide uno a otro y qué está dispuesto a hacer cada parte.

5. Acuerdo

Con los compromisos que conseguimos de cada parte construimos un acuerdo que queda escrito y es firmado por ambos. El acuerdo debe ser:

- *Equilibrado* (ambas partes se comprometen en algún aspecto).
- *Realista*.
- *Específico y claro* (Mejor “Laura le arreglará el estuche a Elena y se lo devolverá el martes a primera hora” que “Laura intentará devolverle el estuche lo antes posible”).
- *Escrito en un lenguaje neutral* (Mejor “Gonzalo se compromete a no hablar a Idoia durante las explicaciones en clase” que “Gonzalo acepta dejar de ser pelma con Idoia”).

Se debe *decidir* también:

- *Que sucederá si una de las dos partes o las dos no cumplen sus compromisos,*
- *Si es necesario un proceso de evaluación posterior* o si sólo se volverá en caso de que una de las dos partes rompa el acuerdo o quiere reconsiderar éste u otros temas.

HABILIDADES NECESARIAS PARA LA MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Escucha activa

- No cambiar de tema cuando uno habla.
- No valorar, juzgar, animar o aconsejar.
- No estar pensando en rebatir lo que el otro dice mientras habla.
- Explorar los sentimientos además de los hechos.
- Observar el lenguaje no verbal.
- Hacer preguntas abiertas, es decir, preguntas que permitan al que habla expresarse más, explorar y profundizar más en lo que le ha pasado. Preguntamos acerca de sus necesidades, sus preocupaciones, sus ansiedades y sus dificultades.
- Parafraseamos los puntos principales para ayudar a quien habla a comprender el conflicto dándole una oportunidad de ver en otras palabras lo que ha expresado y de matizarlo hasta conseguir una versión que realmente se ajusta a lo que quiere decir.

Paciencia: Hay que vencer la tentación de pasar rápidamente del cuéntame al arreglo. La prisa es muy mala compañera para conseguir soluciones profundas y duraderas.

Empatizar

- Empatizar es ponerse en la piel del otro y tratar de entender el mundo desde su perspectiva.
- Es importante para el mediador saber nivelarse con el otro, saber manejar su lenguaje, saber, dependiendo del conflicto, qué tipo de expresiones y preguntas van a ayudar a reflejar el nivel de experiencia que ha tenido.

Hablar en “yo” : El mediador tiene que invitar a las partes en conflicto a que hablen en “Yo”, es decir a que expongan lo que sienten y piensan en lugar de acusar al otro. (Ej.: En lugar de “Eres un completo desastre”, “me da mucha rabia que dejes tus cosas en mi mesa porque no me dejas trabajar”)

Creatividad: En la medida en que en la lluvia de ideas bajamos la guardia de la racionalidad y dejamos que surjan todo tipo de ideas el canal de la creatividad se abre para ofrecernos a veces las soluciones más brillantes.

EL EDUCADOR COMO MEDIADOR

La convivencia en las clases se llena de una infinidad de pequeños problemas muy parecidos, muy repetitivos y a veces producto de un espíritu algo quisquilloso, que enturbian la convivencia (Por ej.: “X siempre me molesta”, “Me han robado la goma”, “X se hace el chulo”, “En el patio me han pegado”, “X me ha insultado”, “X no me deja trabajar”...).

¿Cómo mediar en este tipo de cuestiones?

Ante todo, debemos admitirlas, acogerlas y comentarlas; no dejar de tratar de manera individualizada cada uno de los pequeños problemas que aparecen.

Podemos hacerlo siguiendo los pasos que se explican a continuación:

- **Dar la palabra a la persona que ha planteado la cuestión** para que pueda explicar el problema con mayor detalle.

Ayudarle a que explique mejor el problema, que aclare su relevancia, que se destaquen las consecuencias que ha tenido para él y los sentimientos que ha experimentado.

Se le puede facilitar la tarea mediante las siguientes preguntas: ¿qué ha pasado?, ¿por qué te molesta?, ¿cómo te has sentido? o ¿cómo podría arreglarse?

- **Pedir a la persona o personas sobre las que ha recaído la acusación que expliquen su versión de los hechos.** Deberían explicar qué hicieron, por qué lo hicieron y qué les parece su actuación.

Se trata de que se vean interpelados públicamente por lo que han hecho, pero también de que puedan dar su versión y su opinión, ya que a menudo una parte de la culpa reside en la persona que ha planteado el problema.

- **Llegar a un acuerdo** a través del cual los implicados “**hagan las paces**”, se **comprometan** a no repetir todo aquello y, si procede, a reparar el daño causado.

Cuando el comportamiento sea muy persistente habrá que buscar otros medios para facilitar que el compromiso se cumpla.

El educador puede mediar en muchas situaciones de conflicto, pero quizás resulta más necesario todavía enseñar a los alumnos a manejar por su cuenta los conflictos sin caer en la confrontación (“Resolución cooperativa de los conflictos”).

SUGERENCIAS (PROPUESTAS QUE SE DERIVAN DE LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO)

1. Establecer **co-tutorías** en el Primer Ciclo, inclusive en 3º ESO.
2. Necesidad Evaluación 0 a principio de curso **preevaluación todos los trimestres**, o en su defecto evaluación más extensa.
3. **Organización indispensable de la biblioteca**, dinamización de la misma.
4. Consideramos que la instancia que ha de aperebir a los empleados de la **cantina** sobre el incumplimiento de lo establecido en su contrato, es el **Consejo Escolar**.
5. Se podría colocar un cartel para reforzar su realización.
6. **Cerrar la puerta de cristal** para que el alumnado no pueda acceder a las aulas e interrumpir la marcha normal de clase. Facilitar para ello una llave de dicha puerta.
7. **Potenciar la coordinación de secundaria** y las **reuniones de los equipos educativos**.

El equipo de profesores del grupo de trabajo de resolución de conflictos plantea la necesidad de formación del profesorado de este centro en prevención de conflictos y mediación (se adjunta en los anexos el resumen del Seminario de Educación para la Paz APDHE: Doc. 15). (Estos apuntes serían un modo de introducción teórica a una forma alternativa de resolver los conflictos, no solamente en el ámbito educativo sino también social y político).

BIBLIOGRAFÍA

AC SUR. Las Segovias. (1998). *Guía de educación para el desarrollo. Y tú, ¿Cómo lo ves?* Madrid: Los libros de la catarata.

ALBAREDA, L.(1998). *Guía educativa para el consumo crítico*. Madrid: Los libros de la catarata.

CASAMAYOR G, y OTROS. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

CASCÓN SORIANO, F. (2000). *La alternativa del juego I*. Madrid: Los libros de la catarata.

GUPTA, R. M. y COXHEAD, P. (1993). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.

JUDSON, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Madrid: Los libros de la catarata.

KRAMER, F. (2002). *Manual práctico de educación ambiental*. Madrid: Los libros de la catarata.

LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la catarata.

PUIG ROVIRA, J. M. (1997). *Conflictos escolares: una oportunidad*. Cuadernos de Pedagogía, 257: 35-40.

SÁNCHEZ ÍÑIGUEZ, F. (2002). *Tutoría en la ESO. 20 actividades prácticas*. Elda: Cefire.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (2000). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1996). *Sistema sexo género*. Madrid: Los libros de la catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una educación intercultural*. Madrid: Los libros de la catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1999). *Educar en y para los derechos humanos*. Madrid: Los libros de la catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (2000). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (2001) *La alternativa del juego II*. Madrid: Los libros de la catarata.

WATKINS Y WAGNER. *La disciplina escolar*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

DOC. 1. CUESTIONARIO PARA EL GRUPO DE TRABAJO: ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Te agradeceríamos que rellenaras el siguiente cuestionario:

1. ¿Existen problemas de comportamiento en tus clases?
2. ¿Cuándo surgen?
3. ¿De qué tipo son?
4. ¿Por qué motivo o motivos crees que surgen?
5. ¿Cómo actúas ante los problemas?
6. ¿Qué consecuencias tiene tu actuación?
7. Si quieres exponer algún caso concreto, éste es tu espacio.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DOC. 2. NORMAS DE LA CLASE. ACTUACIONES CONJUNTAS DEL EQUIPO DOCENTE:

NORMAS	INFRACCIÓN	MEDIDAS A ADOPTAR
Respetar a los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Burlas e insultos - Peleas - Contestar de manera insolente 	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación oral. - Reiteración: minuto de reflexión y parte de incidencias. - Si un alumno que habitualmente se salta esta norma consigue respetarla se le dará un parte positivo. - Si lo consigue regularmente durante el trimestre se reflejará en el boletín de notas.
No dar voces No quitar el turno de palabra	<ul style="list-style-type: none"> - Interrumpir la clase para boicotear la explicación - Hablar a gritos - No dejar hablar a los compañeros que tienen el turno de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación oral. - Reiteración: parte de incidencias. - En varias asignaturas: entrevista con el alumno/a. - Llamar a los padres. - No atender al alumno. - Parte positivo si deja de hacerlo. - Reflejarlo en el boletín de notas si hay una mejoría estable.
Traer el material de la asignatura	No traer el material necesario para poder trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación oral. - Reiteración (en casos individuales graves): parte de incidencias, citación a los padres.
No levantarse en clase, no ir a la ventana, no salir de clase sin pedir permiso al profesor		<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación oral. - Reiteración - En el caso de alumnos que mejoren en este aspecto: parte positivo, reflejarlo en el boletín de notas.
No comer y beber en clase		<ul style="list-style-type: none"> - Recordar la norma e indicar al alumno que lo guarde en la mochila. - Incumplimiento, reiteración: Parte de incidencias.
Mantener el aula limpia y ordenada y cuidar el mobiliario	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar o rayar las mesas - Romper el material o el mobiliario - Tirar papeles, etc., al suelo 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar la norma. - Obligar al alumno a limpiar lo que haya manchado (fuera de la hora lectiva) - Colaborar en la reparación. - En casos graves, parte de incidencias informando a Jefatura de Estudios.
Respetar las cosas de los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> - Esconder mochilas, material, ropa... - Romper intencionalmente o robar mochilas, material, ropa... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar el tema en Asamblea de Clase (en Tutoría). - En caso de sustracciones o roturas intencionadas: parte de incidencias. Reposición.

Nota: Ante una conducta grave de falta de respeto a la dignidad de las personas, que pudiera suponer el abandono momentáneo del aula, el profesor/a pedirá al delegado/a que busque al profesor/a de guardia para atenderle lo que resta de clase, o acompañarle al despacho del Jefe de Estudios.

DOC. 3. MENSAJE POSITIVO

Hoy ha sido un día positivo para el alumno/a
deseo expresarle mi felicitación ya que ha sabido demostrar una buena actitud por.

- El trato respetuoso que ha tenido hacia los demás.
- Traer el material y haber desarrollado con interés la actividad prevista.
- Utilizar un vocabulario correcto y un tono de voz respetuoso.
- Respetar un turno de palabra.
- Haber ayudado a los compañeros.
- Colaborar en el mantenimiento de una clase y un centro limpio.
- Respetar el material de los compañeros y el del centro.
- Mantener orden y limpieza en su propio material y el del centro.

Lo cual deseo manifestar al interesado/a y su familia en nombre personal y de los compañeros de la clase .

Fecha:

EL PROFESOR/A

Fdo.:

Hoy ha sido un día positivo para el alumno/a
y deseo expresarle mi felicitación ya que ha sabido demostrar una buena actitud.

Lo cual deseo manifestar al interesado/a y su familia en nombre personal y de los compañeros de la clase.

Fecha

EL PROFESOR/A.

Fdo.:

DOC. 5 BIS

Ante la reiteración de conductas contrarias a la convivencia y al Reglamento del Régimen Interno (normas del centro) del alumno/a _____ del curso _____, el I.E.S. Gran Vía ha decidido ofrecer al alumno/a una **alternativa a la expulsión, siempre y cuando** el alumno/a

cumpla las siguientes normas se le permitirá mantener su permanencia en el centro

Asistir a todas y cada una de las clases con puntualidad.

Traer el material del que dispone para trabajar en el aula.

Comportarse respetuosamente con los compañeros/as y profesores/as tanto dentro como fuera del aula. (Evitar amenazas y cuidar el vocabulario)

Contribuir al normal funcionamiento de clase.

Respetar el material del centro y de los compañeros/as.

Presentación de una hoja de registro que deben firmar todos los profesores/as en las horas de clase.

Este contrato será revisado, y en caso de incumplimiento de cualquiera de los puntos pactados, se procederá a aplicar las sanciones previstas en el reglamento de régimen interno.

El alumno/a _____ se compromete a su cumplimiento

Alicante, ___ de _____ de 200

Firmado:

Alumno/a

Padres o tutores

Jefa de Estudios

Tutor/a

DOC. 6. Alumno/a..... Curso.....

Fecha.....	1ª hora	2ª hora	3ª hora	4ª hora	5ª hora	6ª hora	7ª hora
Asignatura							
Asiste a clase con puntualidad							
Trae el material							
Es respetuoso							
Respeto material del centro y de los compañeros							
Contribuye al normal funcionamiento de la clase							
Observaciones							
Firma del profesor							

Firma de los padres o tutor	
-----------------------------	--

DOC.6. BIS

Nombre.....Fecha.....Curso y grupo.....

Trajo el material necesario						
Trajo las tareas hechas						
Estuvo atento						
Habló sólo cuando era oportuno						
Realizó el trabajo de clase						
Firma del profesor						
Firma del padre, de la madre o del tutor						

DOC. 7. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DEL CENTRO IES GRAN VÍA

Como grupo de resolución de conflictos en este centro, queremos comunicar al claustro de profesores lo siguiente:

- Los resultados de las reuniones que hemos llevado a cabo a lo largo del curso escolar.
- Los problemas que nos habéis presentado o que hemos detectado.
- La causa o causas de estos problemas.
- Una propuesta.

1. ¿Qué hemos hecho?

- Hemos elaborado cuestionarios para conocer las situaciones que se presentan en las aulas.
- Hemos analizado partes de amonestación y expulsión del alumnado.
- Hemos elaborado partes positivos para reforzar conductas positivas.
- Hemos elaborado contratos como alternativa a la expulsión.
- Hemos colaborado con la comisión de convivencia proponiendo alternativas al método de expulsión.
- Hemos observado un porcentaje importante de alumnado procedente de familias desestructuradas (si es que tienen familia) y de alumnado de etnia gitana que precisa la colaboración de entidades externas al centro, así como una atención docente adecuada a sus necesidades.
- Hemos recordado (y decimos recordado porque cuando lo patológico se hace norma, se normaliza, se olvida lo que siempre fue normal en un centro de enseñanza) que hay alumnos que sí quieren estudiar, que algunos tienen las capacidades necesarias, tanto curriculares como lingüísticas; que otros necesitan urgentemente un reciclaje lingüístico que les permitiría avanzar mucho más en el curricular, y otros que muestran el interés y la voluntariedad necesaria como para dedicarles, con los recursos necesarios, el tiempo que requieren, y hemos tenido que reconocer que muchos de ellos no pueden lograr desarrollar esas posibilidades, lo hacen de modo inadecuado, o se van del centro.

Está claro que aquí hay algo que no funciona. Tras analizar este trabajo nos hemos dado cuenta de que estas iniciativas se quedan en la superficie y no tratan el fondo de los problemas.

2. ¿Qué problemas? ¿En qué sectores?

Hay problemas entre alumnos, entre profesor-alumno y entre profesores.

- Entre alumnos existe una falta de habilidades sociales, un bajo o nulo nivel académico y acentuadas conductas racistas y sexistas.
- Entre alumnos y profesores:
 - Por parte del alumnado, en general ,se presenta un comportamiento absoluta y marcadamente incorrecto que demuestra una carencia de límites o normas y, en particular, este problema se acentúa en el primer ciclo.
 - Por parte del profesorado se presentan actuaciones que crean contradicción al alumnado (la aplicación de una norma se lleva a cabo de diferentes maneras de modo que el alumno no sabe a qué atenerse, y por regla general se atiende a su propia norma, o lo que es lo mismo a lo que le apetece en ese momento) Este hecho deriva en el detrimento de nuestra propia imagen y en una sensación de impunidad que se acrecienta día a día.
- Entre profesores: no dialogamos como profesionales de la enseñanza, es decir, no planteamos con claridad los temas pedagógicos y académicos que están determinando nuestra tarea docente, ni elaboramos argumentos sobre esos temas para ver cual es la decisión más aceptable, etc.

3. ¿Cuáles son las causas o la causa principal de estos problemas?

Nosotros consideramos que la falta de comunicación, es más, valoramos que la falta de comunicación entre los alumnos, y entre ellos y nosotros es un reflejo de la falta de comunicación de todo el equipo educativo.

Sabemos que hay instrumentos, espacios y funciones que no se están utilizando quizá del modo más adecuado, y consideramos que una reflexión sobre esos elementos mejoraría nuestro trabajo o lo haría posible en muchos casos.

Se nos ocurren las siguientes cuestiones, que con seguridad podrían ampliarse:

- En cuanto a los instrumentos de que disponemos:
 - La COCOPE: ¿Se tratan cuestiones pedagógicas? ¿Qué cuestiones? ¿Qué acuerdos relevantes se han tomado? ¿Se han puesto en práctica?
 - Los equipos pedagógicos de cada grupo: ¿Cuántas veces se reúnen? ¿Cómo y para qué? ¿Cuándo?
 - La coordinación de secundaria: ¿Cuántas veces debería reunirse con los equipos docentes?
 - La comisión de convivencia: ¿Debe prevenir los conflictos o imponer sanciones sobre hechos consumados?

- Respecto a la disposición de espacios:
 - ¿Es la biblioteca un espacio vital en un centro de enseñanza? (vital en el sentido de que da vida al centro.)
 - ¿La asociación de alumnos no debería acercarse al alumno?
 - ¿Es la cafetería la alternativa a la biblioteca y a la asociación de alumnos? (Lugar de refugio para los alumnos expulsados y sus acompañantes.)
 - ¿Las pistas deportivas son espacios docentes o de divertimento?
 - Y por último, respecto a las funciones docentes y no docentes:
 - ¿Cuál es la responsabilidad del profesor de guardia, y del guardia jurado y del conserje, y del director, y del jefe de departamento, etc.?
4. En conclusión, puesto que todas estas preguntas nos competen a todos, queremos solicitar a la dirección del centro que convoque una reunión, claustro extraordinario o lo que sea pertinente para el próximo trimestre, en la que la propia dirección participe, y donde se debatan estas cuestiones. Pensamos que de este modo podremos concretar qué necesidades reales tiene este centro y qué soluciones vamos a tomar al respecto porque

¿Qué conocimientos queremos transmitir cuando aquellas personas a las que van dirigidos no han sido educadas? ¿Qué es pues educar? Nosotros apostamos por construir este verbo.

DOC. 8. PROPUESTAS DEL GRUPO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

ESPACIOS Y TIEMPOS

Acceso al centro: ¿Colocar una verja metálica y aislar el aparcamiento para que los alumnos no puedan acceder al centro por esa puerta?

¿Cerrar la puerta de cristal a primera hora de la mañana (igual que en el recreo) para que los alumnos que lleguen con retraso tengan que esperar bien el patio o en un recinto concreto?

¿Deberíamos exigir al alumnado que llega con retraso una justificación paterna del motivo del retraso? ¿Qué se acostumbren a que sus padres hacen presencia “indirecta” a través de este requerimiento?

Biblioteca: Proyecto presentado ¿Responsable de biblioteca?, ¿Guardia de biblioteca?

Cafetería: Permanencia del alumnado ¿En qué horario?

¿Cómo impedir que alumnos expulsados, que se fugan clase o no tienen profesor vayan a la cafetería? ¿Deben o no permanecer allí?

- Asociación de alumnos: ¿Se podría trasladar al patio, al lado del aula de usos múltiples?
- Aseos: ¿qué criterio adoptar para su uso?

¿Podrían situarse en el patio?

FUNCIONES DEL PERSONAL DOCENTE Y NO DOCENTE.

Profesor de guardia:

¿Cuáles son sus competencias?

¿De qué modo se organiza la liberación de guardias en compensación a actividades extraescolares dentro del horario escolar?

Profesor-tutor: ¿se debería generalizar la co-tutoría para primer ciclo o inclusive 3º ESO?

Conserje: ¿Debe abrir o no la puerta de entrada de modo indiscriminado?

¿No sería necesario otro conserje? ¿Podría colaborar con el profesorado en la relación con los alumnos? En algunos centros media entre profesores y alumnos.

Guardia jurado: ¿Debería tener un listado con las fotos de los alumnos?

¿Debería pedirles el carné del instituto?

¿Debe llevar a cabo un horario estricto con los alumnos y no dejar de ningún modo acceder al centro a los alumnos expulsados?

TAREAS DE LOS ÓRGANOS DOCENTES.

COCOPE: ¿Llevan todos los Departamentos las reuniones necesarias, de modo que todo el profesorado que pertenezca al mismo esté informado de los proyectos conjuntos, inclusive aquellos que puedan interesar al profesorado interino o provisional?

¿De qué modo se eligen los horarios? ¿Se rota en la elección de los mismos? ¿Se tienen en cuenta las preferencias del profesorado no definitivo?

Equipos pedagógicos: ¿Se reúnen solamente para poner notas? ¿Se aúnan criterios? ¿Se acuerdan normas sencillas y realistas referentes al comportamiento del alumnado? ¿Se aplican con coherencia?

¿Se ha decidido llevar a cabo una prediversificación en 1º de la ESO? ¿Se presentan problemas al respecto (profesores implicados, reducción de horarios, etc)?

- Coordinación de secundaria: ¿Se convocan reuniones? ¿Qué se ha coordinado?
- Comisión de convivencia: ¿Prevenir, sancionar?

DOC. 9. HOJA DE INCIDENCIAS		
Alumno/a.....		
Curso.....	Fecha.....	Hora.....
Profesor/a.....		Asignatura.....
INCIDENCIA:		
¿Qué, cómo, cuándo, con quién ha pasado?		
¿Por qué ha pasado? ¿Podrías haberlo evitado? ¿Puedes hacer alguna cosa para compensar lo que has hecho? ¿Qué puedes hacer para que no vuelva a pasar?		

En cuanto surge un conflicto el alumno debe hablar con el profesor sobre el tema. Reflejar en un texto el suceso y como podía haber evitado el incidente, una forma de resolver el conflicto. La misma hoja contendrá la versión del profesor.

Más importante que el instrumento utilizado, es el proceso de reflexión que el adolescente hará con el adulto sobre lo sucedido; sus causas y la salida que propone. La solución se hará por la vía positiva: reparación del daño, disculpas al implicado...

DOC.10. “CROQUIS” RÁPIDO DE UN CONFLICTO (Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos)

1. Escribir un resumen, descriptivo y conciso.
2. Sintetizar su historia, los orígenes y evolución .
3. Identificar los grupos de personas involucradas: actores primarios, secundarios, y terciarios; liderazgo, formación de coaliciones...
4. Exponer los "fundamentos" del conflicto: motivos, necesidades y metas, intereses y valores, comunicación entre individuos o grupos involucrados, nivel de conciencia del conflicto, limitaciones...
5. Describir la estructura básica (reglas, modelos comunicacionales, autoridad y toma de decisiones...) del conflicto en ese momento.
6. Estudiar la dinámica M conflicto (cómo se precipita, cómo se intensifica, cómo se modera, cómo se acaba...).
7. Investigar los recursos para su regulación.

DOC. 10.1.

Percepciones de A	Percepciones de B
Posturas de A	Posturas de B
Intereses de A	Intereses de B
Necesidades de A	Necesidades de B

DOC. 10.2.

Proponer posibles soluciones y colocarlas en los 4 cuadrados del gráfico siguiente y analizar qué nos parecen y a quién benefician:

Soluciones: Gano / pierdes	Soluciones: Gano / ganas
Soluciones: Pierdo / pierdes	Soluciones: Pierdo / ganas.

DOC. 10.3.	A	B
Protagonistas: ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Quiénes están alrededor y qué papel tienen?		
Percepciones: ¿Cómo ven el problema? ¿Cómo se sienten?		
Proceso: ¿Cuándo comenzó el conflicto? ¿En qué momento está?		

Posturas: ¿Qué piden o demandan?		
Necesidades: ¿Qué les interesa resolver? ¿Por qué o para qué demandan sus posturas?		
Propuestas de soluciones: ¿Qué proponen para resolverlo? ¿Qué ofrecen para resolverlo?		
Acuerdo: ¿Cómo quedaría satisfecho/a?		

DOC. 11. CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO CONDUCTUAL

Profesor:

Sobre el alumno:

Asignatura:

Curso y grupo:

Fecha:

¿Qué aspectos de su conducta son los que causan problemas?

¿Qué es lo que motiva su conducta? (desencadenantes)

¿Qué otros alumnos están implicados? ¿Cómo participan? ¿Cuáles son sus expectativas?

¿Cuál es la reputación del alumno en ese marco concreto? ¿Qué imagen de sí mismo intenta dar cuándo actúa de esa manera?

¿Qué finalidad tiene esa conducta? ¿Qué es lo que parece ganar el sujeto comportándose de esa manera?

¿Qué habilidades pone en práctica el sujeto en esa situación?

¿Cuáles son las habilidades de las que parece carecer en esa situación?

¿En qué casos no se comporta de esa manera y qué imagen de sí mismo da entonces?

¿Qué estrategias podrían ser eficaces tanto para enfrentarse a este tipo de conducta como para hacer que el alumno adopte otra actitud?

¿Quieres añadir algo?

DOC. 12. LA FAMILIA

Indudablemente la familia tiene una influencia significativa sobre el alumno y la perspectiva que los padres adoptan respecto al colegio influye sobre la forma que el alumno tiene de ver su formación y su implicación en el proceso de aprendizaje.

Es preciso tratar cuidadosamente la regularidad y el estilo de comunicación con la familia para que, cuando se pida a los padres que acudan al centro a ayudar -en los problemas que plantea el joven ya existan buenas relaciones entre ambas partes.

Los padres pueden participar de muy diversas formas en la comprensión y búsqueda de soluciones a las conductas difíciles y conflictivas. Su conocimiento y comprensión del alumno pueden ser de gran utilidad para solucionar estos problemas de la escuela.

Cuándo es importante conocer a la familia:

Cuando de los resultados de la CDC (Cuestionario de diagnóstico conductual) se derivan las siguientes conclusiones:

1. Los patrones de conducta varían poco de una situación a otra; son muy similares.
 - Esto sugiere que las diferencias entre estas situaciones no actúan de una forma tan determinante como es habitual y que puede haber factores ajenos a la situación que están influyendo en la conducta del alumno.
 - Hay que ajustarse a la pregunta básica: ¿cuál es la finalidad de la conducta? ¿Qué parece conseguir el alumno comportándose de esta forma?
 - (No obstante, antes de dar por hecho que hay un factor de tipo familiar, hay que considerar la posibilidad de que haya otros- factores desencadenantes ajenos al contexto escolar propiamente dicho pero propios de la situación de la escuela como, por ejemplo, cuando entre clase y clase a un alumno sus compañeros lo molestan sistemáticamente.)
2. Aparentemente el alumno no va buscando nada con su conducta.
3. Se sabe que la participación de los padres ya ha sido importante en el pasado cuando el alumno ha presentado problemas similares en el colegio.
 - Merece la pena poner de relieve la necesidad de que los padres participen desde el mismo momento en que se empiezan a manifestar los problemas y que su colaboración se mantenga de una forma positiva en el futuro.
 - (Normalmente a los padres sólo se los llama cuando en la escuela se piensa que ya no pueden hacer nada con el alumno. Esto los coloca en la situación virtualmente imposible de tener que ejercer su control sobre el niño sin haber estado presentes cuando se ha producido la pérdida de autoridad y control. La imposibilidad de llevar a cabo esta función puede hacer que los padres eviten por completo la escuela, que la consideren culpable, que actúen de una forma excesivamente represiva con el niño, o que se sientan incapaces de hacer nada y abandonen.)

DOC. 13. COMPRESIÓN DE LA CONDUCTA DE UN ALUMNO

La conducta de los individuos varía según la situación y tal variación es el resultado de la interacción entre la persona y la situación concreta. La conducta, por tanto, no está determinada, únicamente, por la personalidad, las disposiciones o los rasgos del sujeto.

Las características complejas de la situación son factores de capital importancia para comprender cómo y por qué el sujeto opta por una forma de conducta y no por otra en una situación concreta.

Desde el modelo interactivo los profesores trabajan juntos para llegar a una comprensión más detallada de las situaciones en las que el alumno tiene comportamientos que originan conflictos, y así pueden diseñar estrategias para cambiar este estado de cosas.

Se pueden agrupar en tres bloques las características de la situación que más influyen sobre la opción de conducta del individuo:

El otro significativo:

- Otras personas significativas que participan en la situación: El grado de influencia de ese otro significativo (profesor o alumno) sobre el individuo está relacionado con la mayor o menor valoración que éste le otorgue, independientemente de que esa significación se experimente como aceptación o rechazo.
- Lo que esperan del individuo y lo que piensan de él.

Lo que las personas significativas para un sujeto esperan de él puede influir sobre la conducta. Al profesor que espera que un alumno concreto se porte mal le resultará más fácil detectar en él tal forma de conducta que al que espera que la conducta sea buena. No obstante, las expectativas de los otros compañeros pueden ser más influyentes que las del profesor. Si, por ejemplo, un alumno tiene fama de bromista entre sus compañeros o de molestar a sus profesores, se esforzará por mantener ese rol para así satisfacer las expectativas de los demás. Esto será más frecuente cuando del mantenimiento de ese rol dependa del estatus que tiene en el grupo.

Las interacciones que parten de los otros significativos pueden marcar el inicio de una cadena de acontecimientos que a su vez actúen como "detonadores" de la conducta de un individuo.

Los compañeros pueden estar obligándolo a actuar de una forma determinada. Normalmente, esto ocurre cuando la conducta del individuo tiene alguna utilidad para el grupo. (Por ejemplo, el alumno que tiene fama de discutir con los profesores se puede ver impulsado por otros alumnos a actuar de esa manera porque así se van a divertir o porque van a conseguir que el profesor deje de lado el trabajo que tenía previsto hacer.)

En otros casos el efecto desencadenante no está dirigido a provocar la conducta, sino que lo hace involuntariamente. En ocasiones, incluso el profesor puede actuar involuntariamente como factor desencadenante. (Por ejemplo, en el caso anterior del alumno que tiene fama de discutir con el profesor, dicho alumno puede verse "empujado" a la

discusión si el profesor le pregunta públicamente por algún aspecto de su trabajo que a él le resulta problemático.)

DOC. 14. DISCUSIÓN EN GRUPO

Se comenzará la reunión, con discusiones en pequeños grupos, por ejemplo, de cuatro personas. Habrá una segunda parte para el trabajo en gran grupo, en la que se tomarán como punto de partida las conclusiones de los grupos pequeños.

Al final de la reunión se establecerán hipótesis, sobre aquellas características de la situación que aparentemente influyen sobre la conducta del alumno, sobre la importancia que la situación tiene para él, y sobre la finalidad aparente de su conducta.

A partir de estas hipótesis se diseñarán estrategias que incorporarán también los más significativos de otras estrategias que ya estén dando resultados.

Será necesario fijar un límite de tiempo para la realización de las estrategias, de manera que en la siguiente reunión (fijar la fecha para una reunión de seguimiento) se puedan evaluar los resultados y hacer los cambios y reformulaciones que se consideren oportunos, aunque también hay que tener en cuenta que los resultados positivos no tienen por que aparecer desde la primera reunión.

A continuación se ofrecen algunas preguntas que pueden facilitar la reflexión en grupo:

¿Cambia mucho la conducta del alumno en las distintas situaciones?

(Es conveniente centrarse en la variación y no en los aspectos comunes. La premisa es que cambiando algunas de las características significativas de la situación se puede conseguir que también cambie la conducta del alumno.)

¿Varían mucho las causas desencadenantes de sus acciones?

¿Hasta que punto parecen influir las expectativas y la participación de otros alumnos?

¿El alumno da la impresión de gozar de la estima de sus compañeros?

¿Con quién se suele relacionar durante las clases?

¿Qué imagen de sí mismo parece dar en cada clase?

DOC. 15. LA RESOLUCION DE LOS CONFLICTOS

NOTA: Las personas interesadas en este documento pueden solicitarlo directamente a los autores del artículo en el IES Gran Vía.

MEMORIA DE LA IMPLANTACIÓN DEL CURRÍCULO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN GRUPO DE 2º ESO EN EL IES LUIS GARCÍA BERLANGA

José Carlos Botella
África Martínez San Pedro
Mª Dolores Planelles Seguí

IES Luis García Berlanga
(Sant Joan d'Alacant)

RESUMEN

En este artículo se cuenta cómo se puso en marcha en un grupo concreto de 2º de ESO el proyecto, *La Convivencia como Factor de Calidad: Programa de Resolución de Conflictos*, desarrollado durante el curso 2002-2003 en el IES Luis García Berlanga (ver artículo *Experiencia: convivir con el conflicto en el IES Luis García Berlanga* en esta misma publicación). Se describe la secuenciación de las actividades realizadas y la valoración de las mismas.

INTRODUCCIÓN

Descripción del grupo

El alumnado del grupo de 2º de ESO, elegido para poner en práctica el programa de resolución de conflictos, presenta las siguientes características:

- Una gran diversidad cultural, social, y de aprendizajes académicos.
- Falta de motivación ante cualquier sugerencia que suponga un mínimo esfuerzo.
- Gran irregularidad en la asistencia.
- Falta de hábitos de convivencia.
 - Orden.
 - Limpieza.
 - Puntualidad.
 - Respeto a compañeros.
 - Respeto a profesores.
- Autoestima muy baja.
- Reclamo de una atención individual y personalizada, aunque lo demuestran de manera poco apropiada.
- La mayoría son chicos, sólo hay tres chicas.
- Falta de madurez.

- Muy individualistas.
- Vocabulario muy pobre por el entorno sociocultural en el que viven.

Dificultades detectadas y objetivo de la intervención

Las dificultades más serias que hemos detectado son:

- Un gran individualismo que hace que no les importe nada sus compañeros, profesores, material...
- Falta total de normas.

Ante estas dificultades y como aplicación de lo acordado en el grupo de trabajo se comenzó a actuar con este grupo de 2º ESO, con la intención de desarrollar actividades que promovieran habilidades y actitudes en los alumnos que mejorasen la convivencia del grupo, tanto en el ámbito personal, como respecto a los profesores y compañeros del centro. En teoría se planteaba realizar una secuencia de actividades que correspondiesen a las propuestas dadas por Paco Cascón y Maite Gomis en la fase de formación del Proyecto de Innovación que se estaba desarrollando en el Centro

Metodología

Los profesores que pusimos en práctica el programa éramos tres, ninguno de nosotros impartimos docencia a todo el grupo, pero dio la casualidad de que ningún profesor implicado en el Proyecto de Investigación impartía clase en este grupo y por otro lado era el curso que más comportamientos disruptivos presentaban en el aula y en el centro. Por este motivo y utilizando horas de permanencia, decidimos implantar el programa en dicho curso.

Dos profesores pusimos en práctica la actividad y otra profesora hizo de observadora externa. El tutor del grupo también estuvo de observador ya que debería realizar el seguimiento durante toda la semana.

En primer lugar se cambió la estructura del aula. Nos sentamos en círculo para vernos todos. Se trabajó en pequeño y gran grupo en los momentos que fue necesario y según el desarrollo de la actividad

Secuenciación de actividades

Sesión	Fecha	Objetivos propuestos	Actividad realizada	Valoración
1	12/02	Fomentar el conocimiento entre los miembros del grupo. Hacer grupo	“Mi nombre es .., me lo puso...” ¹	Imposible comunicarse y conseguir que se escuche a quien habla, sea quien sea. Se decide dirigir las actividades en próximos días a mejorar la participación, respetando turnos de intervención.

¹ Actividad proporcionada por Ramón Alzate de la Universidad del País Vasco y puesta en práctica en la fase de formación del profesorado y descrita en este mismo documento.

2	19/2	Respetar turno de palabra	“El micrófono” ²	La dinámica funciona. Se consigue que se respete un turno de palabra representado por la posesión de un micrófono real o simbólico. Los alumnos al acabar no reconocen que esta habilidad les pueda servir para nada. Hay alumnos que no quieren participar, se les pide se aparten y queden como observadores sin interrumpir, cumplen con lo que se les solicita. Se detecta la necesidad de ahondar en el desarrollo de habilidades comunicativas, y seguir fomentando el sentido de grupo, para evitar malos entendidos, interrupciones por peleas, etc.
3	26/2	Conocer otras formas de comunicación distintas de la palabra. Comunicación verbal y no verbal. Promover la autoconfianza.	“Línea de cumpleaños” ³	No entienden la dinámica, sólo cuando los profesores “representan” lo que se tiene que hacer puede comenzarse. Satisfacción al acabar por comprobar que han culminado lo propuesto.
4	5/3	Descubrir la cooperación como medio para ganar todos.	“El pulso” ⁴	Se empieza a producir claramente una “brecha” entre los que colaboran y participan y los que sólo aprovechan las ocasiones planteadas para provocar situaciones cómicas o interesadas (Vg.: comer más haciendo trampa). Esta brecha no se “rellenará” hasta más adelante.
5	12/3	Introducir el concepto de conflicto	“La lotería” y “El paraguas del conflicto” ⁴	Con esta actividad introducimos el concepto del conflicto. Hacemos ver al alumnado que cada uno tiene unos objetivos, prioridades o gustos distintos y que pensar de distinta forma puede ocasionar conflictos, pero esto en si, no es ni bueno ni malo. Es la resolución del conflicto lo que puede ocasionar actitudes de violencia.

² Actividad elaborada específicamente para este grupo y detallada en este mismo documento.

³ Actividad elaborada tomando como referencia los libros “Alternativas al juego I y II” de Paco Cascón

⁴ Actividad proporcionada por Maite Gomis y puesta en práctica en la fase de formación.

6	26/3	Descubrir como funcionan nuestras reacciones ante estímulos exteriores y como pueden influenciar en nuestra implicación en conflictos	“Relato de los dos cerebros” ⁴	A pesar de ser una actividad con carga “teórica” y expositiva los alumnos reaccionan muy positivamente, demostrarán el día siguiente que han retenido lo que se ha hablado.
7	2/4	Recordar lo trabajado el día anterior	Representación ejemplificadora de “Los dos cerebros” ²	La representación sale bien, los alumnos acaban la misma sin “salirse del papel” lo que colaborará en su integración y fomentara su autoconfianza.
8	9/4	Recapitular y evaluar lo realizado hasta ahora	Exposición en gran grupo ²	Se usa un micrófono simbólico para ayudar en el desarrollo de la actividad. Se hace necesario seguir trabajando habilidades de comunicación
9	16/4	Valorar la importancia de la comunicación no verbal	”Dibujar de oídas” ⁴	Resultados muy positivos para el nivel del grupo, por el grado de participación y de motivación.
10	7/5	Concretar el lugar a visitar	“La isla”	Se retoma la actividad del “micrófono” y se les recuerda la propuesta de hacer una salida todo el curso. En pequeños grupos hacen propuestas para hacer una excursión. Se les ponen dos condiciones; no puede ser un sitio muy lejano y la propuesta ha de ser una entre todos. En la puesta en común deciden ir a Alcoi. Se proponen y acuerdan normas de comportamiento a cumplir: comprometerse a ser educados, portarse bien, dejar bien al Instituto.
10	7/5	Entrenar en el trabajo cooperativo	“La isla” ⁴	Surgen problemas en el desarrollo de la actividad, especialmente un grupo mantiene una actitud negativa que torpedea el trabajo en el aula, el gran grupo reacciona negativamente potenciando esta situación, por ello todos son castigados sin recreo, este tiempo extra en el aula obtenido, se dedica a reflexionar sobre lo sucedido, los profesores al acabar valoramos positivamente que ha habido un grado razonable de aceptación del castigo, similar a la de otros grupos, cosa impensable hace un par de meses.

11	14/5	Entrenar en el trabajo de colaboración	“La excursión, planificamos viaje y elaboramos normas” ²	Recordando la actividad de la isla, piensan en grupo las normas a las que van a comprometerse a cumplir para “ganarse” la excursión. En la puesta en común se concreta: Escuchar al profesor, Respetar el turno de palabra. Puntualidad en todas las clases. No molestar a los compañeros/as. No insultar. No chillar. Se percibe un avance en el grupo. Los alumnos rellenarán diariamente unos informes sobre su grado de cumplimiento de las normas acordadas.
12	21/5	Respetar el turno de palabra	“Planificación de una salida del centro” ²	Se revisan los informes de comportamiento. Aunque es costoso poco a poco van aceptando la disciplina del turno de palabra. Se les refuerza con la idea de que si se les lleva de viaje es porque se confía en ellos.
13	28/5	Respetar el turno de palabra y trabajo colaborativo.	Preparación viaje a Alcoi	De acuerdo con Maite Gomis, profesora del colegio que va a ser visitado en Alcoi, se cambia el horario propuesto. El taller de bocadillos lo harán allí. Se les reparte la hoja que tienen que rellenar para elegir lo que quieren comer. Se hacen los grupos para preparar bocadillos. Se insiste en que los bocadillos se harán entre todos.
14	4/6	Reconocer el ciclo del conflicto	”El ciclo del conflicto” ⁴	Ante el comportamiento observado en el viaje a Alcoi, intentamos que vean que el conflicto no es malo, lo que lo dificulta es la respuesta que damos. Intentamos que vean que al no cumplir con lo que se comprometieron, no pueden ir a Terra Mítica. Esto hace que la respuesta sea muy negativa, aunque hay alguno que expresa que tienen que cambiar. Están de acuerdo en seguir rellenando las hojas para controlar el cumplimiento de las normas. Percibimos que quieren seguir mejorando, aunque les cuesta mucho asumir los límites.

Descripción de las actividades elaboradas para el grupo

“El micrófono”

Esta actividad tiene como objetivo enseñar al alumnado a respetar el turno de palabra. La dinámica consiste en conseguir que sólo hable el que tenga el objeto que hemos denominado “micrófono”. Cualquier tema que se tenga que tratar en el aula es bueno para introducir esta dinámica, y que se puede seguir haciendo hasta que el alumno se acostumbre a no hablar, si no tiene el objeto cerca de la boca en un primer momento, en la mano en una segunda fase y cuando le dé la palabra el profesor, que sería la tercera y última fase de aprendizaje.

Representación de “Los dos cerebros”

Se solicitaron tres alumnos voluntarios. Uno de ellos tenía que representar al sistema límbico, otro al neo cortex y el tercero representaría a la persona que tendría que ejecutar la acción según las indicaciones de las dos partes del cerebro. Se pensó en una situación cotidiana de conflicto fuera del aula, ya que los compañeros tendrían que averiguar qué parte del cerebro era la que hacía actuar al que representaba a la persona en cada momento.

“Planificamos viaje y elaboramos normas”

Se aprovechó la posibilidad de realizar un viaje a Alcoi para elaborar unas normas de comportamiento, no sólo para la salida sino también para realizar durante la semana que precedió al viaje. Se les enseñó a consensuar, primero en pequeño grupo y más tarde en gran grupo, dando entrada a los portavoces. También se les enseñó que las normas consensuadas a las que se tenían que comprometer y cumplir para poder ir al viaje, tenían que ser pocas, muy claras y por supuesto realizables.

VALORACIÓN GENERAL

Evaluación del grupo-clase

Aunque a lo largo de estos meses ha habido momento de desánimo porque, cuando parecía que el alumnado había aprendido alguna actitud positiva, volvían a tener momentos álgidos de gran indisciplina, viendo la evolución desde una posición “meta”, es decir alejada, podemos afirmar que los chicos y chicas han asumido comportamientos y actitudes que en un principio no tenían y ahora realizan sin ningún tipo de acritud.

Cuando empezamos a trabajar con el grupo teníamos que ponernos especialmente fuertes para que dejaran ordenada la clase antes de salir. Ninguno quería hacerlo y protestaban subiendo el tono de voz y argumentando el derecho de salir al patio porque ya había tocado el timbre. Al final ya nadie lo tenía que recordar, ellos sabían perfectamente que antes de salir tenían que dejar la clase ordenada y también sabían que debían esperar a que el profesorado diera la orden para poder abandonar el aula.

Otra mejora notable es el respeto por el turno de palabra. Aprendieron muy bien lo que es, y aunque no siempre lo cumplían, se les pudo hacer comprender que si no levantaban la mano en orden no se les atendería.

Este grupo era muy difícil; coincidieron muchos alumnos que por el ambiente sociocultural en el que viven no tienen ningún tipo de normas; hay que enseñarles casi todo, pero un rato a la semana no es suficiente. Sería necesario que todo el profesorado estuviera comprometido en la enseñanza de pautas, para que poco a poco fueran cambiando sus actitudes. Solemos exigir una norma de conducta, pero no somos capaces de enseñársela, dando muchas veces por supuesto que el alumno/a las tiene que traer aprendidas de su medio social (familia, calle...) y no nos damos cuenta que lo que este tipo de alumnado aprende en su medio de socialización es totalmente contrario a lo que nosotros/as predicamos y muchas veces tampoco practicamos.

Evaluación del proceso

Casi siempre que un docente plantea por primera vez una situación de enseñanza-aprendizaje con alumnos, tiende a asumir, implícitamente, que los esquemas que experimentó cuando aprendía, son importables a la situación que ahora él está creando para sus alumnos.

Teniendo en cuenta la premisa anterior, intentamos importar nuestros aprendizajes como alumnos, en el proceso de formación de la primera parte del proyecto. Pero los contextos evidentemente no eran los mismos, los profesores participantes no habíamos experimentado las técnicas que ahora pretendíamos desarrollar con los alumnos/as, más que con otros compañeros profesores, en cursillos a los que se asistía voluntariamente. Las primeras experiencias para los profesores fueron muy diferentes y en algunos casos totalmente divergentes.

Lo que más claramente se detectó es que no es posible efectuar determinadas “dinámicas” con grupos que no poseen unos mínimos de habilidades y actitudes para relacionarse. En estos casos se hace necesario trabajar con otras dinámicas dirigidas a la consecución de esas habilidades mínimas. Por ello, y a raíz de la detección de estas carencias, se fueron introduciendo modificaciones en la secuenciación de actividades de manera que permitiesen improvisar, aprovechando las coyunturas que surgían de forma natural en el grupo, para trabajar esos mínimos de habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.

ALZATE, R (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

ALZATE, R. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela*. *Innovación Educativa*, 7, 107-122.

ALZATE, R. (1998). *Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar*. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 14-18.

ALZATE, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos. En F. Brandoni (Ed.), *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, pp 31-55. Buenos Aires: Paidós

BOQUÉ, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Octaedro

CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). *La alternativa del juego (I). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.

CONVIVIR CON EL CONFLICTO EN EL IES LUIS GARCÍA BERLANGA

María Viciano López
M^a Dolores Planelles Seguí

IES Luis García Berlanga
(Sant Joan d'Alacant)

“Que tot està per fer i tot és possible”
(Miquel Martí i Pol)

RESUMEN

Hace ahora más de un año que varios profesores del centro iniciábamos un proyecto, cuyo objetivo principal era proveernos de habilidades y recursos para saber canalizar los conflictos cotidianos de forma positiva, y mejorar así, la convivencia.

Desde nuestros centros y como reflejo de la sociedad en la que vivimos, asistimos cada día a más situaciones como estas: disputas entre el alumnado, insultos, amenazas, rumores dañinos, malas relaciones, amistades que se han deteriorado, conflictos entre profesorado y alumnado y viceversa, situaciones que desagradan o parecen injustas... Es decir, problemas inherentes a la convivencia de toda la comunidad educativa.

Por todo esto y desde el profesorado, surgió un grupo de trabajo⁵ que quería reflexionar sobre nuestro día a día en el centro. Desde ese foro, pensamos, que si ante la impotencia que esta situación nos causaba no buscábamos alternativas que mejorasen nuestra práctica y convivencia diaria, solo nos quedaba lamentarnos y “aguantar”, con el consiguiente desgaste personal y profesional que esto conlleva.

En el mes de mayo del 2002, realizamos un curso de formación en nuestro centro titulado “Educar en y para el conflicto” organizado por el Cefire de Alicante e impartido por Paco Cascón. Las enseñanzas que recibimos, nos hicieron reflexionar sobre la necesidad de

⁵ Este grupo de trabajo se constituyó con los profesores y profesoras siguientes: Baeza Orts, Vicente. Balmaseda del Álamo, José. Botella Pérez, José Carlos. Esteve González, Miguel Ángel. González. García, Antonio Emilio. Martín Martín, M^a Jesús. Martínez San Pedro, África. Planelles Seguí, M^a Dolores. Rostoll Zaragoza, Josefa. Ruiz Royo, M^a Elena. Santisteban Casado, Salvador. Sogorb Carratalá, Ana M^a. Valdivia Rayo, Juan. Varó Gomis, José Luis. Viciano López, María.

implantar la cultura de la *no violencia y la resolución pacífica de los conflictos* en todos los estamentos del centro. Nosotros apostamos por aprender, junto con nuestro alumnado, a *convivir con el conflicto* y a enriquecer nuestras relaciones interpersonales.

Tras el curso, solicitamos un Proyecto de Investigación bajo el título “*La convivencia como factor de calidad: Programa de Resolución de Conflictos*”.

Durante el curso escolar 2.002-2.003 se puso en marcha dicho proyecto. El objetivo era investigar el impacto diferencial de tres tipos de programas:

- Un Currículum de Resolución de Conflictos.
- Un Programa de Mediación entre Compañeros y,
- Un Programa Escolar Global; que incluye un componente de mediación entre compañeros, y un Currículum de Resolución de Conflictos.

Para ello se invitó a participar a los siguientes IES: 8 de Marzo, Playa de San Juan y Mutxamel.

Entre los objetivos prioritarios de este proyecto se destacan dos:

1º. Aprender a resolver conflictos de forma positiva a través de un currículum con actividades para trabajar con el alumnado en clase.

2º. Entrenarnos en la Mediación. La Mediación es un método para resolver disputas y conflictos. Es un proceso voluntario en el que se brinda la oportunidad, a dos personas en conflicto, de reunirse con una tercera persona neutral (mediador) para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo.

El diseño y la puesta en marcha del Proyecto de Investigación se abordaron en un proceso de cuatro fases consecutivas:

- Compromiso y organización de los equipos de profesorado que van a desarrollar el proyecto.
- Diseño y planificación del programa.
- Fase de formación del profesorado en el currículum de resolución de conflictos y de mediación.
- Puesta en marcha del programa con grupos de alumnos.

La primera y segunda fases se desarrollaron durante los meses de mayo y junio. Durante los meses de septiembre y octubre tuvo lugar la tercera fase: la formación y entrenamiento del profesorado. Empezamos con otro curso de Paco Cascón para aquel profesorado que no asistió al que se realizó en mayo. Continuamos aprendiendo con Maite Gomis, quien nos presentó el “Currículum de Resolución del Conflicto. Programa para Educación Secundaria” de Community Boards, Ramón Alzate y APROMECA (Asociación para el progreso de la mediación y la conciliación) y nos inició en la Mediación Escolar.

Antes de empezar a aplicar el programa con grupos de alumnos, -cuarta fase del proyecto- pensamos que era conveniente adaptar a las características de nuestro centro la gran cantidad de información y material sobre el tema que habíamos recibido, y que era necesario que ejercitáramos entre nosotros mismos todo lo aprendido, ya que nos faltaba seguridad para llevar a la práctica este currículum y esta metodología de trabajo.

Llegó el momento decisivo: ponerlo en práctica con los alumnos... Al no disponer de un espacio temporal exclusivo para la puesta en marcha de este currículum y teniendo en cuenta que no disponíamos del tiempo necesario para desarrollarlo al completo (el curso escolar estaba ya muy avanzado), la experiencia resultante no llegó a ser todo lo sistemática y rigurosa que nos habíamos planteado en la fase de diseño. No obstante no queríamos dejar para el curso siguiente la puesta en práctica de nuestra formación y al mismo tiempo nos parecía muy interesante aprovechar la experiencia para mejorar el proceso.

Nos repartimos los cursos de secundaria intentando hacer coincidir las horas de tutoría con nuestra disponibilidad y en aquellos casos en los que el tutor o tutora no formaba parte del grupo de trabajo, uno de los componentes se hacía cargo de la sesión, mientras el tutor o tutora aprendía de la experiencia.

En los grupos donde se realizó el Programa de Resolución de Conflictos, sí se apreció una mejora en las actitudes de escucha, respeto al otro y aceptación de lo diferente, tanto por parte de alumnado como del profesorado.

Y así finalizamos el curso 2002-2003. A modo de conclusión, se aportaron distintas sugerencias para abordar en el siguiente curso, (2003-2004):

- Informar, en el mes de septiembre, del Programa de Resolución de Conflictos que en nuestro instituto se lleva a cabo, para que todo el profesorado se sienta implicado o, al menos, lo conozca, respete y difunda.
- Distribuir los distintos grupos de alumnado entre todo el profesorado implicado en el proyecto, de manera que participe en él, la mayor cantidad de estudiantes posible.
- Revisar el Reglamento de Régimen Interno, con el fin de incluir algunas medidas de tipo preventivo, o modificar otras, para que sean coherentes con lo que se propone trabajar en el proyecto.
- Mejorar aquellas actividades en las que se haya observado alguna dificultad a la hora de realizarlas con los alumnos y explorar otras posibilidades de aplicación.
- Formar a los alumnos y alumnas mediadores.
- Implicar a las familias y a más profesores.
- Crear espacios y tiempos para poder seguir trabajando en el proyecto:
 - Formar una escuela de padres y madres.
 - Incluir este proyecto en el Plan de Acción Tutorial.
 - En el caso de que algún profesor o grupo de profesores decidiera trabajar las actividades de este proyecto desde su área o materia, habría que revisar las programaciones e incorporar en ellas dichas actividades, de la forma más conveniente posible.
 - Revisar los horarios para que coincidan las tutorías de un mismo nivel.

Nuestra opción siempre ha sido y, sigue siendo, introducir este currículum dentro del específico de cada área, pero somos conscientes de la gran dificultad que esto conlleva:

plantillas de profesorado inestables, falta de formación en estos temas, el mito de la incompatibilidad de nuestras programaciones con este currículum, la convicción de algunos de que esta tarea no es responsabilidad nuestra, el escaso reconocimiento de la sobrecarga de trabajo que puede implicar,... superar todas estas dificultades debe ser resultado de un proceso, y como inicio, pensamos que la alternativa más viable era ponerlo en marcha dentro del Plan de Acción Tutorial. Con esta idea concluimos el trabajo desarrollado durante el curso 2002-2003.

A principio de este curso 2003-2004, elaboramos el Plan de Acción Tutorial (PAT) siguiendo el currículum de Resolución de Conflictos y respetando las sesiones referidas a la Orientación Académica y Profesional. Al igual que nos formamos al inicio de nuestra experiencia, era necesario formar a los tutores y tutoras, principales agentes de este PAT. Durante el mes de septiembre se realizaron en el centro unas jornadas diseñadas específicamente para ellos y ellas. Maite Gomis les explicó en qué consistía el Proyecto, en qué momento del mismo nos encontrábamos y cuáles eran nuestros objetivos para este curso. Una vez contextualizado, se les presentó el currículum y se les introdujo en la metodología del mismo.

Actualmente los tutores y tutoras, la coordinadora de secundaria y la orientadora del centro se reúnen semanalmente con dos objetivos:

- Realizar el seguimiento de nuestro PAT, comentar y compartir nuestras diferentes experiencias y aportar sugerencias de mejora acerca de cada dinámica.
- Seguir formándonos en la teoría que sustenta nuestro currículum y en la práctica del mismo, realizando entre nosotros, las actividades fijadas para esa semana en el PAT.

En estos momentos, diciembre de 2003 la pregunta es: ¿qué resultados hemos conseguido? Son pocos los resultados si tenemos en cuenta que nos queda mucho por hacer; estamos en medio de un proceso y consideramos que carecemos de la suficiente perspectiva para hacer una valoración final. Por otro lado, son muchos los resultados, porque los profesores y alumnos implicados, ya no huimos del conflicto sino que empezamos a saber convivir con él... y a pensar que una mejor convivencia es posible. Educar en y para el conflicto es educar para la Paz.

