Convivencia escolar

Centros Docentes

QVIXOTE
IV CENTENARIO

Castilla-La Mancha

Educar para la Convivencia
CENTROS DOCENTES

Edita: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
Consejería de Educación y Ciencia

Coordinación: Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación
Servicio de Igualdad y Educación en Valores

Autores: Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Convivencia.

Diseño e Impresión: AGSM

Deposito Legal: AB-263-2006

INDICE

Presentación 05

1 Comprender el conflicto y salvar a las personas

A. ¿Qué son los conflictos? 07

B. ¿Cómo actuamos ante los conflictos? 09

2 Fenómenos que alteran la convivencia escolar 11

3 La convivencia en los centros educativos

A. Hablar de convivencia 17

B. Educar para la convivencia 17

C. La comunidad de convivencia 20

4 Qué hacer. ámbitos para la promoción de la convivencia

A. La naturaleza de la participación y la comunicación 23

B. Ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes. Participación democrática en la elaboración de normas 27

C. Organización y gestión de aula. Metodologías diversas para un alumnado diverso 37

5 Desarrollo socioafectivo y conocimiento del otro. El reto de enseñar a vivir consigo mismo y con los demás

A. Necesidad del aprendizaje y desarrollo afectivo y social 41

B. El reto de enseñar a… 43

C. Propuestas de intervención 45

6 Cómo actuar para la promoción de la convivencia

A. Consideraciones iniciales 47

B. Distintas técnicas para la resolución de conflictos 48

C. Elaboración democrática de normas 48

D. Programas de ayuda entre iguales 51

E. Programas para trabajar desde la acción tutorial 54

F. Intervención a través de protocolos 57

G. La mediación 58

7 Para saber más 61

8 Algunos casos para reflexionar 64

ROS DOCENTES

Educar para la convivencia no es renunciar a la existencia de conflictos sino saber enfrentarlos y superarlos positiva y efectivamente.

Educar para la convivencia es la forma esencial de la educación en valores, y supone el reconocimiento de unos principios básicos que deben ser asumidos por todas las personas: el respeto, la cooperación, la justicia, la solidaridad y el desarrollo de la autonomía personal. A su vez, hay que ser conscientes de que esta cultura de convivencia exige que se cuestione cualquier tipo de discriminación, intolerancia, indiferencia, conformismo e insolidaridad. Pero esta educación para la convivencia requiere, más que buenas teorías, buenas prácticas y presupone una permanente invitación a la acción, comenzando por el comportamiento y las actitudes de todas las personas, tanto las que educan (profesorado y familia), como las que son educadas, pues sabemos que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, más eficaz es la labor que realizamos.

Las relaciones de convivencia en los centros escolares interesan no sólo a la comunidad educativa, sino también a toda la sociedad, porque se trata de procesos que afectan al alumnado, al profesorado y a las familias, y, por tanto, inciden en el ámbito escolar; pero también influyen en los ámbitos familiares y sociales. Por todo ello, para educar en la solución pacífica de los conflictos, para fomentar las buenas relaciones interpersonales, para formar a los alumnos y alumnas como ciudadanos, hace falta la sociedad entera.

Para mejorar la convivencia es importante la ayuda de todos: de la Administración; del profesorado comprometido a impulsar, en el desarrollo de su actividad docente, la formación en valores; de las familias, sin cuya colaboración no se puede llevar a cabo una educación coordinada en sus principios y acciones; y, por supuesto, de los alumnos y alumnas, que deben colaborar en la concienciación de todos sus compañeros sobre la necesidad de actuar en la prevención y en la solución de los conflictos.

Sólo cuando hay un buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública, los alumnos y alumnas encuentran coherentes y asumibles las normas que regulan las relaciones humanas.

Con la publicación de esta guía, dirigida a los centros educativos, pretendemos promover unos valores, actitudes y conductas positivas para la interacción social, basados en los principios de los derechos humanos y el rechazo de toda postura violenta o discriminatoria; proporcionar un buen instrumento para construir una cultura democrática, participativa, tolerante y respetuosa con las diferencias; y fundamentar compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios, para mejorar la convivencia.

Es necesario compartir la responsabilidad, entre familia y profesorado, de educar para la convivencia, la paz y la resolución pacífica de los conflicto, y desarrollar un modelo participativo en el que tanto la familia como la escuela tienen como meta la educación de las personas, la estimulación de su desarrollo, atendiendo a las distintas facetas de su personalidad, y su cuidado y protección frente a riesgos y peligros.

Espero que la información y las orientaciones que aquí se ofrecen constituyan una adecuada ayuda para el profesorado, tanto para conocer y analizar las situaciones, como para favorecer la convivencia con sus alumnos y alumnas, solucionar los conflictos y establecer una buena relación coordinada con las familias.

José Valverde Serrano
Consejero de Educación y Ciencia

1

DOCENTES

1 COMPRENDER EL CONFLICTO Y SALVAR A LAS PERSONAS

A. ¿QUÉ SON LOS CONFLICTOS?

Las personas somos el resultado de un entramado de puntos de vista, de percepciones, de intereses, de opiniones... y así como los encuentros son y forman parte de nuestra vida, también lo son las confrontaciones y las diferencias de opinión. A esto es a lo que llamamos conflictos: algo consustancial e inevitable a las relaciones humanas.

Nosotros y nosotras somos seres sociales cuyas necesidades e intereses dependen directa o indirectamente de quienes nos rodean. Esto hace que cuando dos o más personas persiguen el mismo interés o tienen intereses contrapuestos y no es posible la colaboración, aparezcan los desacuerdos y, por tanto, lo que llamamos **conflictos**. El conflicto es algo inherente a la condición humana porque la diferencia de opiniones, deseos e intereses es habitual en la vida cotidiana. Esto no significa que la consecuencia de esta situación sea la violencia o el empeoramiento de las relaciones, sino que también puede convertirse en un elemento positivo que permita la evolución y la transformación de las relaciones entre las partes hacia un mayor acercamiento, comprensión, respeto y colaboración. Esto sólo depende del modo en que los conflictos sean asumidos.

Normalmente solemos atribuir a la palabra conflicto connotaciones negativas, relacionadas con separación, ruptura, dificultades, falta de armonía, ausencia de paz... Sin embargo, la mayor parte de los conflictos se resuelve de forma pacífica. En aquellos conflictos difíciles de resolver, habrá que mostrar una gran capacidad de empatía para entender la posición del otro, asertividad suficiente para defender la nuestra y, a pesar de la carga emocional que suele acompañarlos, aprovecharlos como una oportunidad para el desarrollo: ésa es la vertiente educativa del conflicto.

Hay quien ha comparado el conflicto con el agua: en exceso, es destructiva, como en las inundaciones; y su defecto, como en las sequías, impide que las cosas crezcan; en dosis adecuadas, es imprescindible.

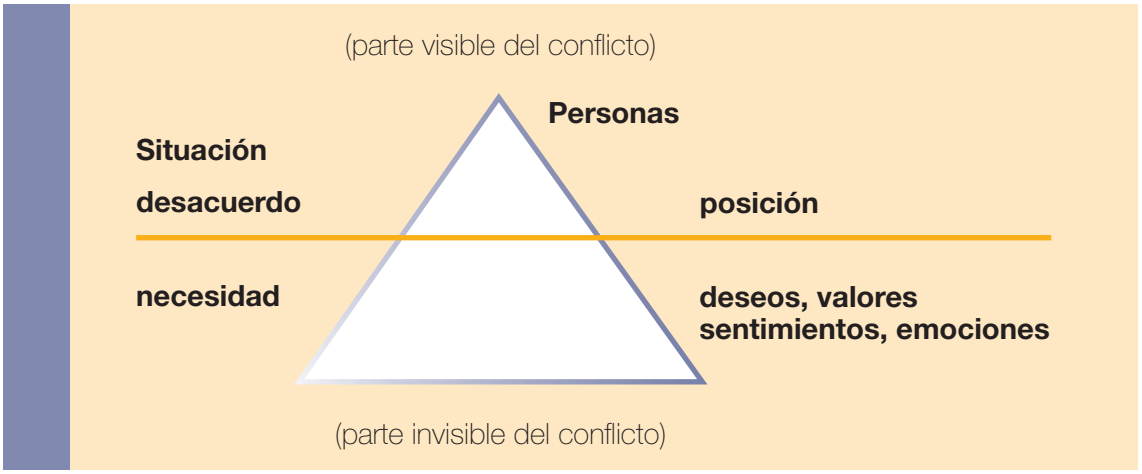
El conflicto es una consecuencia de vivir en un mundo plural en el que la diversidad es una fuente de enriquecimiento mutuo.

Una visión positiva de los conflictos los define de la siguiente manera:

- Los conflictos son **situaciones**
- en las que **dos o más personas** entran en **oposición** o desacuerdo
- porque sus **intereses, posiciones, necesidades, deseos o valores son incompatibles**, o son percibidos como tales.

- donde tienen un papel muy importante las **emociones y sentimientos**
- donde la **relación** entre las partes que se encuentran en conflicto puede salir robustecida o deteriorada, según sea la manera de abordarlos.

El conflicto no es sinónimo de violencia. La violencia es una posible consecuencia del tratamiento o solución que damos a un conflicto; es una actitud que se toma ante la diferencia y que arrebata al ser humano algo fundamental: la dignidad y la libertad.



De este esquema se deduce que, si sólo se intenta resolver lo que se ve (la situación de violencia o agresividad), podremos resolver el problema, pero no el conflicto, por lo cual el problema puede volver a aparecer en cualquier momento, porque no se ha atendido a los sentimientos, valores y necesidades de las partes.

De hecho, aunque las posiciones puedan estar enfrentadas, las necesidades y los sentimientos pueden ser los mismos. No atender a esta parte invisible que conlleva todo conflicto puede crear resentimiento.

El conflicto escolar se produce cuando las motivaciones, valores personales e intereses de algunos de los componentes de la comunidad escolar son contrapuestas.

En los centros se dan muchos conflictos y de diversos tipos, pero no tanta violencia como parece deducirse de los medios de comunicación. La existencia de conflictos en los centros no sólo no debe preocuparnos, sino que debemos entenderla como algo en principio natural en cualquier contexto de convivencia entre personas.

Conflicto no es, necesariamente, sinónimo de indisciplina. El conflicto es un choque de intereses que, bien resuelto a través del consenso y la negociación, supone enriquecimiento

mutuo. Mientras que la indisciplina se concreta en comportamientos disruptivos o antisociales que inciden en un mal funcionamiento del aula y del centro. Son actitudes o comportamientos que van en contra de las reglas pactadas o del código de conducta que el centro ha adoptado para cumplir su misión principal de educar e instruir.

B. ¿CÓMO ACTUAMOS ANTE LOS CONFLICTOS?

Distintos autores distinguen cinco modelos básicos de enfrentarse al conflicto:

Competición	*gano/pierdes*	Ante el conflicto el individuo trata de satisfacer ante todo sus necesidades personales, sin pensar para nada en el otro	"Tú te callas" "Mañana lo entregas sin contemplaciones"
Evitación	*pierdo/pierdes*	El sujeto no afronta los problemas, lo pasa mal en el momento pero rápidamente los olvida	"Yo no miro en los patios y así no encuentro chicos fumando"
Compromiso	*ganamos/ perdemos*	Se trata de solucionar el conflicto buscando un acuerdo entre las dos partes. En él se renuncia a una parte de sus intereses, con una satisfacción parcial en las partes	"Podéis salir cinco minutos antes si me termináis este ejercicio"
Acomodación	*pierdo/ganas*	Se cede a la parte más fuerte en el conflicto, renunciando a los propios intereses	"Bien, lo que tú digas"
Colaboración	*gano/ganas*	La solución del conflicto es el objetivo común de ambas partes. Se ponen todos los esfuerzos en buscar una solución creativa	"La clase del viernes a última hora se hará con audiovisuales que los alumnos traerán sobre el tema que desarrolle el docente"

Cada persona tiende más a unos estilos de afrontamiento que a otros; pero esto, más que a una característica personal, responde al tiempo que tenemos para la resolución y el contexto en que se produce el conflicto.

2 DOCENTES

2 FENÓMENOS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Al hablar de convivencia escolar, tanto los autores de investigaciones y programas de intervención como el profesorado en general hacemos uso de diferentes términos para referirnos a conceptos similares o utilizamos un mismo término para mencionar hechos distintos. Conflicto, violencia escolar, comportamientos antisociales, disrupción, indisciplina… son los más utilizados.

Las diferentes denominaciones para un mismo hecho pueden reflejar distintos enfoques y modelos de intervención para abordar aspectos relacionados con la convivencia en los centros escolares.

Así mismo, hay autores que resaltan la dificultad con la que nos encontramos al intentar analizar los fenómenos de violencia en la escuela por la imprecisión en el lenguaje, ya que no se puede considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta menos grave de disciplina que un episodio de vandalismo o de agresión física. Tenemos tendencia a "meter todo en el mismo saco" (Torrego y Moreno, 2003).

Los medios de comunicación están favoreciendo la aparición de cierta alarma social respecto al clima de violencia en nuestros centros y el uso equivocado de estos conceptos creando desconcierto.

Es necesario que utilicemos términos concretos que describan tipos de hechos violentos y/o conflictivos, ya que no es lo mismo hablar de disrupción que de violencia entre alumnos, de intrusión de personas ajenas que de absentismo. Sus repercusiones en los centros y las medidas a tomar serán diferentes en cada caso (Fernández, 2004).

Los fenómenos que alteran la convivencia escolar implican un problema en las **relaciones interpersonales.**

a. La violencia es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello. Sólo cuando se infringe daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual, se considera violencia (Fernández, 2004). Casi todos los autores coinciden en que la mayoría de los problemas y conflictos de convivencia que tienen lugar en los centros escolares no son de violencia en sentido estricto. La disrupción permanente en las aulas, los episodios de indisciplina, el absentismo y, en menor medida, el maltrato por abuso de poder entre iguales son fenómenos que ocurren en nuestros centros con efectos incalculables sobre el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado y sobre el bienestar y la motivación profesional del profesorado (Torrego y Moreno, 2003). De todos ellos, sólo el maltrato entre iguales puede considerarse como violencia escolar.

b. La disciplina escolar se refiere al conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se mantiene el orden en el centro escolar en general y en el aula en particular y cuyo valor es, básicamente, favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de los objetivos educativos.

Debemos distinguir el ámbito del aula del de centro. En el aula, el grupo funciona con unos propósitos concretos, idealmente relacionados con conseguir el éxito instruccional. "Los problemas de disciplina son indicadores de que la clase está viva y los individuos crecen" (Joseph M. Carbó). Mientras que, como centro, es necesaria una propuesta marco de lo que se pretende y se quiere conseguir, es decir, una propuesta organizativa y de planificación que facilite la prevención de la violencia y la resolución de conflictos.

No debemos confundir indisciplina con los problemas de violencia entre iguales, aunque tengan cierta relación. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas, mientras que la violencia supone una agresión a otra persona que va más allá de las pautas de convivencia. Sin embargo, se puede afirmar que hay muchas más posibilidades de que la violencia aparezca en los ámbitos donde las normas son arbitrarias, elaboradas sin la participación del alumnado, inconsistentes y poco claras, es decir, donde la disciplina es incoherente y autoritaria.

El problema es que generalmente los centros funcionan con un código no escrito que sólo conocen unos pocos y que no se hace público. Será necesario ir modificando las normas y adaptándolas en función de los conflictos que hayan ido surgiendo. Pero teniendo en cuenta que la disciplina escolar no debe consistir en un recetario de propuestas con las que enfrentarse a los problemas de comportamiento del alumnado, sino en un planteamiento global de organización y dinámica del comportamiento en el centro y en el aula que, también y sobre todo, permita anticiparse a la aparición de los problemas (Gotzens, 1998).

c. Las conductas antisociales hacen alusión a un tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas sociales. Es necesario añadir dos características para considerarlas conductas antisociales: la frecuencia y la gravedad o intensidad.

Estos comportamientos no aparecen de manera aislada sino que se dan en bloque. A veces se asocian a otras características: bajo rendimiento, déficit en el aprendizaje, hiperactividad...

Hay conflictos leves y graves. Estos últimos obedecen a problemas de fondo sobre los cuales el profesorado no tiene mucha capacidad de influencia y en los que la intervención deberá ser en colaboración con las familias, sanidad, trabajadores sociales, otras entidades...

Algunos hechos, incidentes o comportamientos agresivos, indisciplinados y conflictivos son característicos del medio escolar: la disrupción, el maltrato entre iguales, el absentismo...

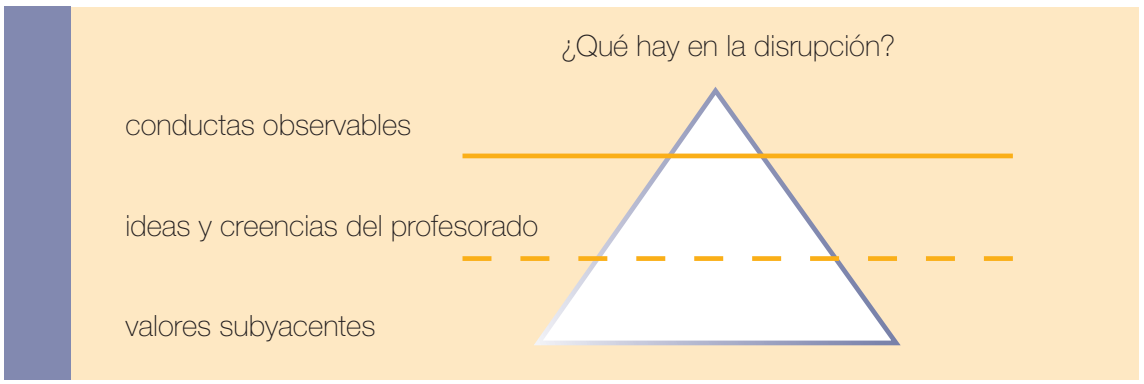
d. Las conductas disruptivas

Se trata de comportamientos de un/a alumno/a o un grupo de ellos que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Están constituidos por un conglomerado de conductas enojosas e inapropiadas tales como: llegar tarde, pintar las mesas, comer, hacer ruidos, gritar, mostrarse pasivos, hacer comentarios inapropiados, levantarse sin permiso, faltar al respeto… No siempre se está de acuerdo en considerar una conducta como disruptiva.

Suelen darse en alumnos/as que no comparten ni asumen los propósitos educativos del profesorado. Isabel Fernández entiende que la disrupción supone la imposibilidad de instruir por parte del profesor o la dificultad del alumnado de aprender. Con cierta frecuencia, el profesorado atribuye al alumnado disruptivo la **intención** de dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero más bien deberíamos decir que **consigue** dificultarlo, porque no siempre existe esta intención.

Es un tipo de conductas muy abundante que el profesorado interpreta como un problema de falta de disciplina en el aula. Este conglomerado de conductas, para el/la alumno/a son parte de su vida social, mientras que para el/la profesor/a supone un impedimento en su intento de comunicar y enseñar.

La disrupción tiene un marcado carácter académico, va contra la tarea educativa propiamente dicha y, en consecuencia, retarda el aprendizaje; sin embargo, también incide negativamente en el clima del aula y repercute en las relaciones interpersonales. El dilema del profesorado está en la necesidad de reconvertir la dinámica del aula y la necesidad de atender a aquellos/as alumnos/as que sí muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo.



e. El maltrato por abuso de poder entre iguales

Se considera que existe **maltrato entre iguales** cuando un alumno o alumna se ve expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a diferentes formas de acoso u hostigamiento por parte de un compañero, compañera o grupo de compañeros, de manera que la víctima

queda situada en una posición de inferioridad frente al agresor o agresores de la que no es capaz de salir por sus propios medios.

El maltrato entre iguales también se denomina "**victimización**" o "victimización por abuso de poder".

Con cierta frecuencia, se confunde este fenómeno con las agresiones esporádicas entre el alumnado u otras manifestaciones violentas que no suponen inferioridad de uno de los participantes en el suceso. Para que podamos hablar de maltrato entre iguales tienen que darse las siguientes características:

- La **intención** de hacer daño, físico o psicológico,
- la **reiteración** de las conductas,
- el **desequilibrio** de poder entre víctima y agresor o agresores, que impide a la víctima salir por sí misma de la situación, dejándola en una situación de indefensión que conlleva graves consecuencias para su desarrollo personal, afectivo, moral y social.

El maltrato entre iguales puede adoptar **diversas formas**, entre las cuales las más características son: la exclusión, la agresión verbal directa (insultar) o indirecta (poner motes, sembrar rumores dañinos), la agresión física directa (pegar) o indirecta (esconder, robar o dañar propiedades ajenas), la intimidación, amenaza o chantaje, y el acoso o abuso sexual.

El maltrato suele tener un componente **colectivo o grupal**, en primer lugar porque, con frecuencia, no existe un solo agresor sino varios, y en segundo lugar porque el suceso suele ser conocido por otros compañeros, observadores pasivos o que no contribuyen con suficiente fuerza para que cese la agresión.

Los **abundantes estudios internacionales** muestran que el maltrato constituye una realidad oculta en buena parte ignorada por los adultos, presente en casi todos los lugares donde haya escolarización formal, y con características similares en todos los países.

Se **inicia** en los primeros años, tiene su **punto alto** entre los 9-14 años y disminuye a lo largo de la adolescencia.

> Si queremos una sociedad más justa y cívica deberíamos posibilitar el desarrollo de la conciencia moral de respeto entre los individuos y apoyo al débil. Si consiguiéramos que se considerasen los abusos entre iguales como conductas reprobables que no pueden darse impunemente tendría claras repercusiones en una educación para la ciudadanía y el respeto de los derechos humanos (Fernández, 2004).

f. El absentismo escolar

Se considera absentismo escolar la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentra escolarizado, sin motivo que lo justifique.

El absentismo presenta múltiples manifestaciones y responde a diferentes causas, que con frecuencia se combinan entre sí. En términos generales, se distingue entre los siguientes tipos:

- Según su distribución temporal, se puede dar un absentismo esporádico, intermitente, estacional, puntual o permanente.
- Según su duración, se puede hablar de absentismo de alta intensidad, media intensidad y baja intensidad, en función de la proporción de las horas de clase que se falten.
- Si bien en el origen y persistencia del absentismo confluyen múltiples causas, pueden predominar los factores desencadenantes de tipo personal, socio-familiar o educativo.

El absentismo es un fenómeno que incide en el funcionamiento de los centros educativos como **centros de aprendizaje** más que como comunidades de convivencia, si bien puede tener relaciones bidireccionales con otros fenómenos que alteran el clima escolar.

g. Otras conductas problemáticas.

Agresiones entre profesorado y alumnado: suelen mantenerse en el ámbito del miedo. Suponen una situación marcada por la asimetría de poder y que produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces supone una personalización del rechazo a la escuela por parte del alumnado. En los casos más graves, provocan un daño emocional muy doloroso para ambas partes.

Vandalismo o deterioro: conductas de violencia indirecta, o no dirigidas a una persona, sino a enseres u objetos dentro de los centros.

Robos: representan otro tipo de conflictividad. Es necesaria la supervisión cuidadosa de las aulas por parte del profesorado y la responsabilidad compartida por parte del alumnado.

Asistencia de jóvenes ajenos al centro: Pueden producirse situaciones descontroladas no sujetas a las normativas escolares.

Algunos comportamientos afectan más a las **RELACIONES INTERPERSONALES** (maltrato entre iguales, violencia, malas relaciones profesorado-alumnado-familias…) y otros a la **ORGANIZACIÓN Y ACTIVIDAD ESCOLAR** (indisciplina, absentismo, desmotivación, disrupción...), aunque no puede establecerse una distinción clara entre ambos y a veces se producen conjuntamente.

3 DOCENTES

3 LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

A. HABLAR DE CONVIVENCIA

Hablar de convivencia en la educación es difícil. Primero, porque de convivencia sólo se debería hablar para describirla y, segundo, porque se ha convertido en un eufemismo para transitar de manera políticamente correcta hacia la disciplina escolar. Hablar de convivencia fuera de la educación también es difícil porque convivir se reduce a veces a compartir espacios donde se profundiza poco, más allá de las primeras apariencias.

La "cultura", el "ambiente" o el "clima" del centro son diversas formas de designar las vivencias de relación, de trato, de comunicación, grado de autonomía y participación que concretan valores asumidos por cada centro y que se reflejan tanto en la institución como en las actividades de aula y en el trato personal.

La convivencia está presente en nuestras instituciones educativas, porque ésta no es otra cosa que la capacidad que los seres humanos tenemos de vivir juntos; al igual que hablamos de la imposibilidad de no poder comunicar, podemos hablar de que no podemos dejar de convivir. A menudo confundimos convivencia con una serie de normas y sanciones (castigos), cuando la convivencia en los centros se manifiesta de una forma más sutil: está presente en la forma de organizar el tiempo, de dividir al alumnado en grupos, de compartimentar los contenidos, de estructurar el espacio, de evaluar...

El interés por la convivencia en los centros docentes ha trascendido a la comunidad educativa para llegar hasta instituciones como el Senado o el Defensor del Pueblo, con la publicación de diversos documentos, o el Consejo de Europa que tomó la iniciativa de elaborar unos "estatutos europeos para los centros educativos democráticos sin violencia". Y es que, a veces, los centros educativos están más en las páginas de sucesos de un periódico que en las de educación o cultura.

B. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

Los llamados *problemas de convivencia y de disciplina* son percibidos, no sin razón, como un aspecto clave para el buen desarrollo de los procesos educativos. En paralelo, la sociedad en su conjunto está prestando un interés creciente a fenómenos tales como el acoso entre iguales y la violencia en la escuela.

Pero no son los fenómenos violentos de extrema gravedad los que más *preocupan* y *ocupan* a los miembros de la comunidad educativa, sino aquellos episodios, menos visibles pero más persistentes que afectan a las relaciones cotidianas: insultos, amenazas, actos contra la propiedad, exclusión social, falta de respeto, disrupción, desmotivación, etc.

Lo anterior dibuja un panorama en *negativo* de la convivencia, que se concibe como un problema ante el que se debe intervenir y ante el cual lo racional y verdaderamente importante es buscar *soluciones*.

Sin embargo, la convivencia ha de abordarse en *positivo*, ha de entenderse como objetivo fundamental del proceso educativo, que conlleva actitudes de aceptación y respeto, prepara al niño y al adolescente para la vida adulta y facilita el clima escolar de aprendizaje.

Así pues, cuando hablamos de convivencia no adoptamos un enfoque *reactivo*, el de quienes pretenden solucionar problemas, sino *proactivo*, sustentado en dos razones:

- Por un lado, porque trabajar por la convivencia promueve la creación de un espacio y un clima que previene la aparición de fenómenos disruptivos, perturbadores y violentos.
- Por otro lado, porque trabajar la convivencia es un objetivo legítimo y necesario de la escuela.

La mejora de la convivencia se fundamenta en compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. Las líneas generales de actuación deben ser establecidas por los órganos de gobierno y participación (véase el Plan andaluz de Noviolencia y Paz).

La mejora de la convivencia adopta un enfoque predominantemente preventivo y comunitario. El objetivo último es promover unas buenas relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa. Pero esto no significa que no se deba intervenir con quienes quiebran la convivencia y se muestran más conflictivos. La prevención no excluye la necesidad de adoptar, en determinadas ocasiones, medidas más coercitivas y ejecutivas.

Todo proyecto educativo orientado a la mejora de la convivencia se ha de preocupar por crear un clima escolar apropiado que contribuya a construir un centro seguro, educativo, que proporcione a sus miembros un sentido de pertenencia, les acoja y les apoye.

Pero también se ha de ocupar en planificar y poner en práctica estrategias para la resolución de conflictos. El conflicto es algo consustancial a las relaciones humanas, porque implica una diversidad de intereses, pero en sí no es algo necesariamente negativo. Lo importante es definir correctamente la situación, buscar alternativas y, en caso necesario, emplear técnicas apropiadas para la negociación y la resolución pacífica de las divergencias.

Un adecuado enfoque del conflicto supone atender a los valores fundamentales de ciudadanía, respeto, justicia y solidaridad.

■ Aspectos de la educación para la convivencia

Educar en la convivencia

- Educar en el respeto y la tolerancia
- Educar en la participación
- Educar en la solidaridad y en el compromiso con el bien común

Los centros educativos abordan la gestión de la convivencia desde distintos modelos que conllevan una regulación más o menos formal de la misma (Torrego y Moreno, 2003):

- El modelo *punitivo* se basa en la aplicación de sanciones como principal medida para el tratamiento de la convivencia.

- En el modelo *relacional* las partes en conflicto, por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, tratan de llegar a la resolución del conflicto.

- El modelo *integrado* da un paso más, transcendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro; lo fundamental del mismo es que los procedimientos para la resolución de conflictos quedan recogidos en el reglamento de convivencia del centro y se apoyan en estructuras que potencien el diálogo, como los equipos de mediación y las fórmulas para incrementar la participación.

Estos tres modelos tienen repercusiones diferentes sobre la reparación del daño, la reconciliación entre las partes y la resolución del conflicto. Así, tanto el modelo *relacional* como el *integrado* permiten una reparación directa a la víctima, buscan activamente una mejora de las relaciones interpersonales y favorecen que los conflictos subyacentes, que se basan en las distintas necesidades, intereses y valores de las partes en litigio puedan ser escuchados y por tanto atendidos y resueltos.

Las condiciones para un tratamiento integrado de la convivencia serían las siguientes:

- Un sistema de normas elaboradas democráticamente de forma tal que puedan ser el reflejo de un pacto por la convivencia.

- Una estructura de diálogo y resolución de conflictos inserta en la organización del centro.

- Un marco protector, constituido por un conjunto de elementos tales como: un currículo más inclusivo y democrático, una buena colaboración de las familias, una toma de contacto con el entorno social del centro, una mejora del clima escolar y de las interacciones dentro del aula y la decisión de adoptar medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Pero además de un enfoque integrado, la educación para la convivencia requiere un enfoque integrador, pues incorpora actuaciones en diversos ámbitos y que afectan a diversos niveles que están vinculados unos con otros: entorno socio-familiar, centro, aula e individuo (Martín y otros, 2003).

Así, debemos partir inicialmente de una toma de conciencia de la situación, con el objetivo de construir representaciones compartidas entre todos los miembros de la comunidad escolar acerca del clima de convivencia y los medios para mejorarla. Para ello, se requiere hacer un diagnóstico de la situación, revisar las concepciones acerca de la convivencia y los conflictos y valorar los elementos que caracterizan el clima de centro.

En el nivel de centro, se pretende conseguir una cultura y un clima en el que las relaciones interpersonales contribuyan al desarrollo social y moral de los estudiantes y del conjunto de la comunidad escolar, enfatizando la participación y el establecimiento consensuado de normas y adoptando decisiones sobre la organización de agrupamientos, tiempos y horarios.

En el nivel de aula, debemos emprender acciones con el grupo-clase, considerado como la unidad básica del clima afectivo y relacional en la escuela.

En el nivel individual, es preciso intervenir con el alumnado en conflicto, con agresores, víctimas y espectadores, prestando atención especial a las relaciones interpersonales y a la competencia socio-afectiva de los participantes.

Y en el nivel de las familias y el entorno, debemos velar por la coherencia de principios y actuaciones entre la escuela y la familia y establecer vínculos con el entorno social del centro. Es decir, es fundamental una actuación coordinada en los distintos contextos en los que se desarrolla la persona: escuela, familia, comunidad y medios de comunicación.

Finalmente, es importante evaluar la intervención, con la finalidad de mejorar la práctica reflexionando acerca de los distintos tipos de actuaciones.

C. LA COMUNIDAD DE CONVIVENCIA

Los centros escolares se inscriben en un contexto social y reflejan la vida, la cultura, las tensiones y los cambios del mundo alrededor. La convivencia en la sociedad presente o en el transcurso de la historia no ha sido constante, ni ha mejorado con el progreso. Más bien son mayoría los periodos donde han existido excepciones a la regla. Ello nos plantea el papel fundamental de la intervención social, de las leyes, de la educación. Nos señala que una sociedad no puede inhibirse y dejar que se planteen los problemas después.

Esto no quiere decir que sea una tarea difícil. La intervención educativa y las políticas para favorecer la convivencia suelen dar buenos resultados.

Sociedad y escuela mantienen una relación estrecha, en la que esta última tiene un papel clave en la educación para la convivencia. Además de educar para la vida, para el trabajo, le corresponde hoy a la escuela el papel de hacer comunidad a partir de la gran diversidad cultural y social existente.

> La escuela es, al mismo tiempo, un centro de aprendizaje y una comunidad de convivencia.

El centro educativo debe ser visto como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos macrosistemas sociales; el alumnado es uno de ellos pero ni independiente ni ajeno a lo que ocurre en los otros subsistemas. Cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia configurada a partir de la coexistencia y articulación (mejor o peor) de varios grupos humanos:

a. El profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque no sea homogénea: las circunstancias e intereses personales, el dominio de la propia materia, el estilo de enseñanza, las habilidades sociales a la hora de establecer relaciones con el resto de la comunidad educativa, la capacidad de autocontrol... son aspectos que diferencian a unos profesores y profesoras de otros.

Las habilidades sociales que precisamos los profesionales de la educación en nuestro trabajo se relacionan directamente con aquellas que hemos de enseñar. La forma de establecer relaciones que tiene un profesional, los juicios y verbalizaciones que hace, además de servir de modelo, reducen o aumentan las tensiones en y con el alumnado. Los profesionales con estilo agresivo suelen utilizar la disciplina como instrumento de defensa. Las actitudes del profesorado facilitan la construcción de una autoestima positiva cuando se crea un clima seguro, afectivo y firme.

Sorprende, por otro lado, que habitualmente el conflicto quede reducido al que se produce con el alumnado, cuando los conflictos entre el profesorado ocupan una parcela importante de la vida en los centros.

b. El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad educativa, se constituye como un sistema social diferenciado cuya participación en la organización del centro y en la elaboración de normas es fundamental.

Habitualmente, el espacio de conflictividad se reduce al alumnado, desde una aplicación restrictiva y a veces interesada de la norma. Su desarrollo positivo exige centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias sociales básicas (Manifiesto 2.000 por una cultura de paz y no violencia) y organizar de forma clara la respuesta a comportamientos inadaptados socialmente, además de educar la práctica positiva de los derechos y deberes (Real Decreto 732/1995 de Derechos y Deberes).

c. Las familias, con las que el centro establece distintos tipos de relaciones, unas más favorecedoras que otras y cuya influencia es fundamental en las experiencias vitales, conductas y actitudes sociales.

En el trabajo con familias hay que ir hacia la inserción de éstas en la vida de los centros, superando la mera participación formal o la colaboración esporádica y puntual.

d. El contexto social. La escuela precisa insertarse en el medio sociocultural próximo donde realiza su trabajo. El contexto, hoy más que nunca, con sus mensajes, sus estados de opinión y sus medios de comunicación, incide en la configuración de valores y actitudes a menudo en contraposición con lo que escuela o familia preconizan.

e. La administración educativa. El conocimiento que el profesorado debe tener del marco sociopolítico en que se enmarca su trabajo es complementario de la necesidad que tiene la administración de conocer de manera exacta las condiciones reales en las que se produce el trabajo, cómo se realiza y cuáles son las limitaciones y necesidades de la escuela.

4

DOCENTES

4 QUÉ HACER. ÁMBITOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

A. LA NATURALEZA DE LA PARTICIPACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Para responder a las exigencias de una sociedad cambiante en la que se van implantando valores como la democracia, la libertad, la participación, la autonomía y la responsabilidad, la comunidad educativa ha de desarrollar nuevas competencias. Estas nuevas coordenadas sociales afectan a las relaciones dentro de la familia y presentan a padres y madres nuevas demandas para las cuales pueden encontrarse poco preparados. Situación perfectamente trasladable a la institución escolar; acostumbrados a un alumnado adaptado a los procedimientos educativos autocráticos, estamos sintiendo también los efectos del cambio social, que exigen la incorporación de los conocimientos que demandan las nuevas generaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escuela no puede, por tanto, afrontar los nuevos retos que plantea una sociedad democrática y tendente a la igualdad con instrumentos educativos que, aunque hasta ahora hayan podido tener algún grado de éxito, fueron pensados para otro alumnado, otros fines y otras necesidades.

En nuestro ordenamiento educativo está establecido el derecho de alumnado y familias a participar en la gestión y dinámica organizativa de los centros escolares; normas posteriores desarrollan este derecho y establecen las condiciones que se deben crear para garantizar su ejercicio efectivo.

Los reglamentos que legislan el funcionamiento de los centros escolares establecen la obligatoriedad de una serie de órganos de participación que dan equilibrio en la toma de decisiones: Consejos Escolares, Claustros de Profesores/as, las Asociaciones de Alumnado, Delegados y Delegadas de curso, AMPAS, Departamentos Didácticos... A través de estos órganos toda la Comunidad está implicada, ya que éstos a su vez son responsables de sus acciones como representantes de los respectivos sectores de la escuela.

A pesar de esto, un gran número de miembros de la comunidad educativa se sienten ajenos a muchas decisiones, quedando convertidos en una autoridad sin poder.

Es necesario por ello dar sentido a **la participación como objetivo educativo y a la comunicación como elemento fundamental para la mejora de la participación.**

> "Participar es estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. Es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y a los grupos; la participación de alguien en algo relaciona a éste con los otros también involucrados. Ser participante es ser coagente, copartícipe, coautor, corresponsable" *(Carlos Jiménez. Antropólogo)*

La participación y la comunicación dialógica son los dos ejes a partir de los cuales pueden explicarse muchos de los problemas de convivencia y también en torno a los cuales se articulan las posibles soluciones.

La participación es un derecho, una necesidad y un requisito para la mejora de la convivencia.

La participación en el modelo educativo actual es a la vez un objetivo educativo, una forma de organización del centro donde prime la corresponsabilidad y una forma de actuación profesional por parte del profesorado.

a. La participación: un objetivo educativo

Los procesos de participación encierran en sí mismos un gran valor educativo; cualquier problema que requiera algún tipo de negociación puede servir como un instrumento efectivo para la adquisición de conocimientos y habilidades de forma práctica y funcional, es decir, dentro de un contexto próximo a su realidad y con una aplicación directa. En este sentido, el proceso puede llegar a ser tan importante como el resultado ya que se da un aprendizaje tanto de conceptos como de procedimientos y, sobre todo, de actitudes.

Participar es vivir la escuela no como un/a espectador/a, sino como un protagonista.

b. La participación: un modelo de organización del centro

La participación debe constituir el principio sobre el que se asiente actualmente el modelo de organización.

Que nuestros centros posean estructuras de participación constituye un requisito formal necesario para alcanzar las metas formuladas en este sentido, pero no es suficiente. Puede ocurrir que, en la cotidianidad de la vida del centro, las estructuras terminen siendo meros mecanismos para la participación formal-burocrática-rutinaria y que los centros tengan establecidos sus órganos de participación, realicen sus reuniones, cumplan con la normativa... pero no se desencadenen realmente procesos de toma de decisión democrática acerca de aspectos importantes y significativos para el funcionamiento del centro.

Los contenidos de la participación y los ámbitos donde se han de desarrollar son:

- **En la gestión de los centros.** El Proyecto Educativo de Centro es el marco de que dispone la comunidad educativa para trazar las líneas que fundamentan y dan sentido a todas las actuaciones que se realicen en el centro desde cualquier ámbito; responde al tipo de educación que cada comunidad educativa requiere para su alumnado.

  Para ello es necesario que todas las personas que se sientan implicadas en la mejora de la educación se comprometan a trabajar en esta dirección. El Proyecto Educativo no es una herramienta burocrática sino significativa para potenciar la participación.

Debemos propiciar los medios para que toda la comunidad escolar pueda participar en la elaboración del mismo.

En una escuela pública y democrática, alumnado y familia no pueden ser relegados a meros consumidores o clientes de la institución escolar, sino que han de ser vistos como socios, cogestores y corresponsables.

Conseguir una participación efectiva por parte de todos los sectores de la comunidad educativa precisa avanzar hacia la simplificación de las estructuras de participación y de decisión. Para ello, el fomento y la institucionalización de estructuras intermedias de participación de los diferentes sectores, que permitan un primer debate y análisis en profundidad de los temas a tratar, puede ser una vía de desarrollo de la cultura de la participación en el centro educativo; estructuras que, por otra parte, actualmente sólo posee el sector del profesorado con las reuniones de nivel, etapa, ciclos, seminarios, departamentos, claustro, etc. No obstante, es importante la potenciación de las estructuras actuales ya reguladas.

- **En el aprendizaje: lo que enseña la escuela y nuestros hijos/as y alumnos/as aprenden.** La selección de contenidos equilibrados en conceptos, procedimientos y valores, la metodología, los procesos de evaluación... terrenos hasta ahora considerados propios de los y las profesionales de la educación como especialistas, cobran un especial interés en el tema de la participación de alumnado y familia: los primeros como objeto y sujeto de ese aprendizaje y la segunda como forma de apoyar y profundizar la dimensión educativa de la escuela.

  Hoy, fenómenos como la multiculturalidad y multi-religiosidad son elementos añadidos que requieren que la escuela se plantee contenidos desde nuevas perspectivas. Éste es uno de los retos que todos los implicados en la educación tenemos para que la enseñanza responda realmente a las necesidades de todo el alumnado, cada vez más diverso.

- **En lo comunitario.** El ámbito de relación que la escuela establece con su entorno. Los centros forman parte de la sociedad, aunque a menudo aparezcan como un sistema aislado. Integrarse en el entorno supone:

  - admitir que hay que aprender con el resto de la comunidad. Resulta imprescindible acercar a las aulas a las personas de la comunidad que puedan transmitir al alumnado no sólo sus conocimientos, sino principalmente, el sentido de éstos.
  - que hay que intervenir socialmente, construyendo y decidiendo colectivamente.

c. La participación: una forma de actuación

En consonancia con la propuesta curricular y organizativa, es preciso diseñar un plan que comprometa a la comunidad educativa a mejorar su formación y desarrollo profesional:

- Innovación desde el contacto con otras experiencias.

- Formación en el centro desde un diagnóstico real de la convivencia, tratamiento de la diversidad, conocimiento del alumnado, procesos de evaluación democrática o metodologías colaborativas.

- Acciones formativas específicas: para profesorado y familias.

Cada una de estas tres formas de considerar la participación exige:

- **Informar bidireccionalmente:** La información ha de circular en todas las direcciones y no estar acaparada o parcelada. Es preciso convertir las plataformas de participación en escenarios y ocasiones de aprendizaje.

- **Informarse:** La información también se busca y se trabaja.

- **Dialogar:** Intercambiar puntos de vista. Actitud de escucha y apertura para expresarse. Exige respeto a la opinión de todas las personas.

- **Tomar decisiones:** De forma dialogada y consensuada.

- **Innovación:** Transformar las prácticas para que puedan evolucionar y mejorar.

Los centros educativos tienen ante sí retos ineludibles para avanzar hacia una auténtica participación y gestión democrática:

- Es preciso incentivar y estimular la participación en todos los sectores, ofreciendo espacios de participación real, en los cuales los diversos componentes de la comunidad educativa puedan ver recogidas las expectativas de calidad que tienen respecto a la educación.

- Si se considera el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal, la participación adquiere una importancia capital difícilmente separable del hecho de aprender; el aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la cooperación y de la interacción. Debe vivirse una cultura de la participación, la cual ha de generar educación como responsabilidad conjunta de padres, madres y las diversas estructuras de un centro.

- El centro solamente educa cuando se organiza como una comunidad de convivencia, cuando el alumnado se encuentra rodeado de un contexto en el cual se vive la democracia y el respeto al otro. La participación ha de ser un principio regulador del aprendizaje, impregnando todas las áreas del currículum.

- Se ha de favorecer la participación en todos los niveles de decisión. El ámbito de participación no tiene límites.

- La participación no puede ir dirigida sólo a un sector de la población, sino que debe trabajarse de tal manera que dé cabida a la diversidad de las personas implicadas. Hoy, ciertas características que pudieran significar diversidad se convierten en elementos

de desigualdad y discriminación, por lo que hay que cambiar los mecanismos que lo provocan. Simultáneamente, ha de buscarse la igualdad de posibilidades ante la intervención social; dado que partimos de una situación de desigualdad social y de poder, esto implica potenciar a quienes están en mayor situación de dominación (por sesgos étnicos, socioeconómicos, de género...).

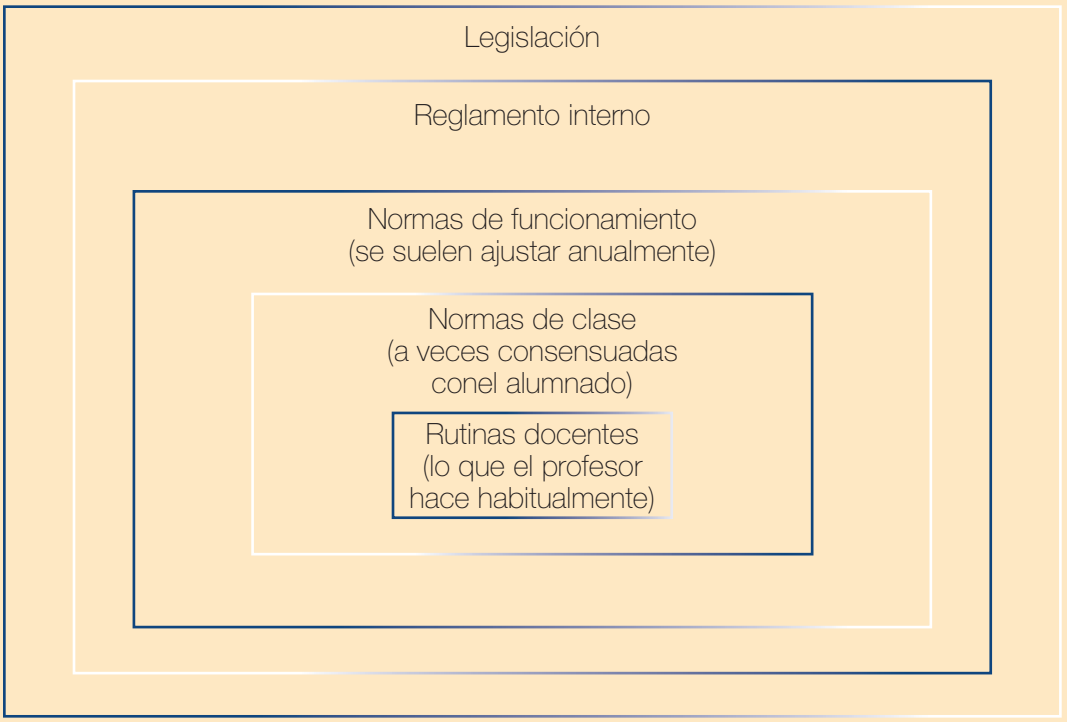
Decálogo de la participación democrática

1. Ofrecer espacios de participación real (foros de debate, escuelas de madres y padres, juntas de delegados y delegadas, formación conjunta…)
2. Incentivar y estimular la participación en todos los sectores recogiendo sus expectativas y dándolas cauce al reformularlas en objetivos.
3. Lograr que el aprendizaje, puesto que resulta de un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal, sea fruto de la cooperación y de la interacción.
4. Confirmar que la educación es una responsabilidad conjunta de padres, madres y profesorado.
5. Convencerse de que el centro solamente educa cuando se organiza como una comunidad de convivencia y de que la participación ha de ser un principio regulador del aprendizaje, impregnando todas las áreas del currículum.
6. Favorecer la participación en todos los niveles de decisión, puesto que el ámbito de participación no tiene límites.
7. Extender la participación a todos los sectores de la comunidad educativa.
8. Trabajar de tal manera que tengan cabida todas las personas implicadas, sin importar su representación.
9. Convertir la diversidad en una ocasión para la inclusión y el enriquecimiento.
10. Garantizar la comunicación bidireccional.

B. EJERCICIO DE DERECHOS Y CUMPLIMIENTO DE DEBERES. PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ELABORACIÓN DE NORMAS

Promover la mejora de la convivencia en los centros escolares requiere necesariamente, junto a otras actuaciones, el establecimiento de un sistema de normas elaboradas democráticamente que sean el reflejo de la participación, el diálogo y el consenso de la comunidad escolar.

Sucesivas normas que regulan el funcionamiento de los centros educativos (basado en Isabel Fernández)



a. Argumentos para la elaboración de normas

Distintos estudios sobre organización y clima escolar han puesto de manifiesto la importancia de la **definición de unas reglas claras y conocidas** que regulen los distintos aspectos de la vida del centro como una de las líneas de actuación esenciales en la gestión de la convivencia.

Si entendemos que la educación es el principal instrumento para construir una cultura democrática, deberemos sustituir los tradicionales mecanismos autoritarios de disciplina impositiva por **modelos de disciplina democrática**. Nos seguimos refiriendo al conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante los que se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Gotzens, 1998). Pero debemos elaborar esas normas con la participación y el consenso (discusión y negociación) de la comunidad educativa, aprendiendo a utilizar estructuras desde criterios democráticos y teniendo como referente los principios democráticos y los derechos humanos. Los alumnos desarrollarán, así, comportamientos de interacción social adaptados, congruentes y deseables; estaremos educando para la ciudadanía democrática. Si queremos que la escuela forme a personas democráticas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos (Jares, 2001).

Mª José Díaz-Aguado señala que el **desarrollo de la democracia participativa en la escuela** es una de la mejores herramientas para aprender a construir la no violencia; mejora la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas; ayuda a prevenir la violencia y desarrolla en los alumnos el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia.

El profesorado, en general, lo primero que se plantea para afrontar los problemas de disciplina o abuso entre iguales es la **necesidad de crear un código común de formas de actuar**, que facilite la cohesión y coherencia de actuación para abordar los conflictos (Fernández, 1998). La existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos facilita, además, la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna de ellas; el profesor acude al acuerdo establecido y el alumno lo percibe como una consecuencia derivada de un acuerdo institucional y no como una decisión arbitraria.

Según Torrego y Moreno (2003) una de las dimensiones que definen el funcionamiento de cualquier grupo humano es la existencia de unas normas y éstas son más eficaces si han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que favorece su acatamiento por todos. Cuando un grupo no cuenta con una estructura organizativa interna puede crearse una atmósfera de inseguridad al no saber "a qué atenerse", que se previene acordando un sistema de normas básicas de funcionamiento. Por tanto, para que **los alumnos comprendan, acepten y apoyen las normas del centro y del aula**, deben tener oportunidad de participar en su elaboración y seguimiento. Con la participación de los alumnos en la elaboración de este sistema de normas se consigue al mismo tiempo un mayor grado de identificación de los mismos con la institución escolar. Además, un grupo bien consolidado ayudará en el proceso de construcción de su identidad y colaborará para satisfacer su necesidad de aceptación. Hay que tener en cuenta que muchos de los comportamientos disruptivos tienen que ver con una insatisfacción de estas necesidades básicas.

Se consiguen **mejores resultados de aprendizaje** cuando existe un clima de clase y de centro positivo, de seguridad, de aceptación, de confianza, de apoyo a las tareas escolares y con buena comunicación; cuando el grupo clase está bien consolidado y cohesionado. Esta cohesión se logra mediante el uso de metodologías participativas y cooperativas y con una gestión democrática de la disciplina o disciplina democrática (Jares, 2001).

Participar en el establecimiento de las normas de clase también forma parte de las medidas recomendadas para **prevenir el maltrato entre iguales**, ya que reduce el anonimato de los alumnos y aumenta el control social al responsabilizarlos e implicarlos en la gestión de las normas (Trianes y Fernández-Figarés, 2001).

El proceso mismo de elaboración de normas tiene un sentido educativo o componente formativo ya que, de forma simultánea a dicho proceso, se pretende que los alumnos comprendan conceptos relacionados con la convivencia y trabajen una serie de actitudes y

valores como la reflexión, los procedimientos democráticos, la responsabilidad, la toma de decisiones de grupo, etc.

Por último, hay que señalar que la regulación de la convivencia dentro de los centros educativos mediante la elaboración de un sistema de normas a través de la participación, el diálogo y el consenso de la comunidad educativa, se considera una **estrategia eficaz en la prevención de conflictos.**

b. Consideraciones previas a la elaboración de normas

La aplicación del reglamento de régimen interno sin más no puede garantizar el desarrollo de un buen clima escolar. Esta normativa debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las normas de convivencia deben crearse y elaborarse en el centro con la participación del alumnado. Está demostrado que, a medida que aumenta la participación del alumnado, disminuye la conflictividad, que esta participación conlleva identificación con la norma y el compromiso implícito de acatarla.

- Se hace necesario que las normativas de los centros se reelaboren de forma constante, no sólo por la necesidad de actualización sino por poder ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en su establecimiento.

- La elaboración de un reglamento de centro exige la participación de toda la comunidad educativa atendiendo a su entorno y necesidades específicas, favoreciendo la implicación de la Comisión de Convivencia, Juntas de Delegados/as, Asambleas de Aula, AMPAS...

- Debemos evaluar periódicamente el sistema de normas para conocer sus resultados.

Podemos resumir lo dicho hasta ahora en dos puntos:

- El establecimiento de normas claras y conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa, que regulen los distintos aspectos de la vida de un centro educativo, con la implicación del alumnado y de los profesionales en la elaboración de las mismas, constituye una línea esencial en la gestión de la convivencia que queda recogida como **factor de calidad** en todas las investigaciones sobre escuelas eficaces.

- La participación del alumnado y profesorado en el proceso de generación y seguimiento de normas favorece un mayor **sentido de pertenencia** al centro y es un buen medio para comprender conceptos como participación, respeto, democracia, responsabilidad, trabajo en grupo, formular propuestas en términos positivos, experimentar la empatía...

Las normas en general, y particularmente en la escuela, son reglas, pautas, acuerdos, instrucciones... de carácter obligatorio que operan como marco de referencia y orientan el comportamiento de las personas, y en este sentido son **portadoras de valores**. Normas y valores son inseparables: toda norma lleva implícito un valor.

En general la integración de valores y normas incluye varios niveles:

- Conocimiento de la norma y valor que lleva implícito.
- Aceptación del valor de esa norma.
- Integración en la conducta.

C. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE AULA. METODOLOGÍAS DIVERSAS PARA UN ALUMNADO DIVERSO

El aula es el eje de vida de los centros escolares, donde tiene lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales.

El aula es el "corazón" del oficio docente, el espacio habitual del estudiante y el escenario central de la rutina cotidiana de la escuela. Nos encontramos con un espacio privilegiado para la educación y los educadores, espacio en el que se pueden hacer cosas y con ello contribuir al desarrollo personal del alumnado y la prevención de los conflictos y problemas de convivencia.

Claves del currículo para prevenir los problemas de convivencia (Martín, 2006):

- En el que quepan todos
- Cuyo objetivo sea el bienestar emocional de los alumnos
- Que se plantee como prioridad explícita la educación en valores
- Que incluya como contenido la conducta prosocial y la resolución de conflictos
- Compartido por el equipo docente

Existe un cierto porcentaje de alumnado que muestra comportamientos disruptivos dentro del aula, pero sería incongruente negar la responsabilidad que recae sobre el profesor. La disrupción, a menudo, es un cúmulo de pequeños incidentes menores cuya reiteración e

intensidad por parte del alumnado crea un proceso erosivo en la dinámica del aula y cuyo tratamiento demanda una constante atención por parte del profesor, demanda que puede causar un grave impedimento en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa demuestra que las variables denominadas gestión y organización del aula son las que más influyen y determinan, no sólo la aparición de conductas contra la convivencia, sino también el aprendizaje de los alumnos, su rendimiento académico y la salud de las relaciones interpersonales que desarrollen con sus iguales, con los adultos y con la comunidad en general.

Las dimensiones principales del clima del aula son:

- Currículo
- Organización
- Estilo docente
- Relaciones interpersonales

A continuación repasaremos algunos de los elementos que parecen más íntimamente relacionados con la mejora de la convivencia. Todos ellos son susceptibles de modificación con objeto de que el grupo progrese en pos de unas mejores relaciones interpersonales.

a. Distribución y ocupación de espacios

Se trata de la disposición de las personas y de los materiales en el aula. La distribución de los elementos físicos del aula, las características de los espacios del centro y su utilización son aspectos básicos para generar un mejor o peor clima de convivencia.

b. Distribución y uso del tiempo

Las sesiones del aula suelen responder a un patrón definido en la distribución del tiempo, el cual tiene relación con el clima del aula, con el rendimiento de los alumnos y con la mayor o menor presencia de disrupción.

En la literatura se reconoce la importancia de las primeras sesiones de clase con el grupo para llegar a un conocimiento mutuo. El objetivo de estos primeros encuentros es comunicar credibilidad personal y establecer un buen proceso de trabajo y hábitos de comportamiento.

c. Discurso del profesor e interacción verbal

Está compuesto por todo el conjunto de textos y mensajes que de manera explícita el profesor comunica en el aula y se relaciona directamente con el tipo de interacción verbal que se establece en la misma.

Los alumnos y alumnas prefieren un contexto que sea seguro y estable, lo que significa que prefieren saber lo que se requiere de ellos. Así pues, las normas relativas a la puntualidad, realizar la tarea, entregar los deberes, ser educado con otros miembros de la comunidad, se aceptan como necesarias y como parte inevitable de la vida escolar. Las normas que más directamente afectan al trabajo del aula son las que mejor entiende el alumnado y que con mayor participación se podrán negociar y comunicar.

d. Interacción no verbal y paraverbal

Además de las palabras, el lenguaje del cuerpo, los gestos y especialmente el movimiento del profesor por el aula son elementos con una incidencia directa y considerable sobre la presencia o ausencia de disrupción.

El lenguaje no verbal es todo lo que hacemos excepto las palabras, e incluye la posición en el aula, la sonrisa, el fruncir el ceño, los silencios...

No prestar atención a la disrupción significa, muchas veces, mandar mensajes no verbales en los que se dé por entendido que el profesor es consciente de lo que está ocurriendo mientras que avanza en el proceso de aprendizaje en el que está inmersa la clase centrando el interés en el grupo.

De igual forma, un profesor debe saber comunicar con su voz y con su cuerpo un mismo mensaje, de lo contrario, los alumnos detectarán la ambigüedad de la situación.

e. Estilo docente

El estilo docente se compone de varios elementos:

- Forma de enfrentarse a los conflictos
- Procedimientos de enseñanza y de instrucción, forma de dar la clase
- Control y manejo del aula

Hay ciertas pautas que se aconsejan desde la perspectiva del profesor eficaz que tienen en cuenta no sólo la actitud sino también la forma de actuar. La siguiente cadena de pensamiento debería guiar al profesor:

- **Consistencia.** La consistencia de actuación ante el alumnado significa aclarar las expectativas, las normas, las demandas, los procedimientos y mantenerlos. Dicha consistencia, en lo que respecta tanto al desarrollo curricular como a las relaciones interpersonales y las respuestas a las conductas disruptivas, debería desarrollarse no en solitario sino de común acuerdo entre el equipo de profesores que imparte clase a un mismo grupo.

- **Coherencia.** Es importante que el profesor muestre coherencia entre lo que dice y lo que hace.

- **Predictibilidad.** Si el profesor se muestra predecible, con acciones consistentes y

coherentes, proporcionará unas pautas que permitan el desarrollo personal y exitoso del alumno.

- **Fiabilidad.** Indica que se puede confiar en esa persona puesto que ofrece seguridad.
- **Negociación.** Si un profesor es fiable y se puede confiar en él es muy probable que se entable un espacio de negociación de los conflictos que puedan surgir.
- **Justicia.** Saber negociar y ser predecible es, a los ojos del alumnado, ser justo, puesto que podrá justificar sus actos y correcciones dentro de un marco de tratamiento equitativo para todos los alumnos.

Es posible actuar sobre el estilo docente si se tienen en cuenta los siguientes puntos:

- Coherencia entre los sucesivos niveles normativos presentes en el centro, incluyendo las rutinas docentes.
- Protocolos de actuación ante distintos problemas y puesta en marcha de buenas prácticas.
- Observación mutua entre profesores y contraste de los estilos de cada uno de ellos.
- Acompañamiento de profesores noveles o con dificultades para el manejo de la clase.
- Trabajo en equipo.

f. Distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula

El docente tiene que tomar decisiones sobre cómo ejerce la autoridad, como la presenta y la legitima ante sus alumnos. El objetivo último de este proceso debe ser transferir la responsabilidad y, por ende, el liderazgo desde el profesor a los alumnos.

La autoridad la gana quien es capaz de convertirse en referente moral; la autoridad se gana en *positivo*.

El principal motor del cambio es el compromiso del profesorado, y este compromiso se ha de dar en torno a cuatro aspectos:

- La educación en valores
- El uso de metodologías participativas
- La coherencia en la aplicación de normas
- El uso del diálogo como forma de resolución de conflictos

El proceso de liderazgo es un proceso en el que necesariamente se establece una relación de reciprocidad. Todo docente que pretenda liderar el aula debe tener en cuenta las características, necesidades y expectativas del grupo-clase y contar con los alumnos, ya que entre todos ellos se establece una relación de interdependencia que les condiciona y define. No podemos entender un líder si no tiene un grupo de seguidores, y las demandas y exigencias de los seguidores muchas veces condicionan de tal manera al líder que podría resultar dificultoso diferenciar ambos roles.

El término líder tiene connotaciones negativas relacionadas con abuso e imposición de poder y autoridad. Mientras que **liderar** tiene una connotación positiva puesto que se refiere al proceso, con carácter abierto. La palabra **liderar** se refiere al **rol que debe desarrollar el docente** dentro del aula como gestor de recursos y responsable de actividades.

Podemos deducir de la observación de distintas experiencias docentes aspectos concretos de la figura del docente que ayudan o dificultan este proceso de liderar.

Favorece la autoridad y el proceso de liderar docente:

- Llamar a los alumnos y alumnas por su nombre.
- Establecer contacto visual con los/as alumnos/as según explica la tarea y organiza la clase.
- Tener un sentido del humor positivo, que haga distendido el ambiente de la clase.
- Reconocer las ideas de los/as alumnos/as y sus intentos de participar en el aula.
- Responder positivamente a los errores de realización de los/as alumnos/as, señalando la parte mas positiva.
- Organizar descansos cuando decaiga la actividad.
- Aceptar los errores propios, así como que no puede controlar todo el conocimiento.

Dificulta la autoridad del docente y el proceso de liderar la clase:

- Mantener contacto visual sólo con los/as alumnos/as que realizan las tareas y siguen la clase.
- Utilizar la clase para corregir ejercicios, exámenes, preparar otra clase, mientras los/as alumnos/as realizan trabajo individual.
- No pedir nunca disculpas, ni admitir errores.
- No llamar a los/as alumnos/as por su nombre.

- No llegar puntual.
- Esperar sin tarea a que llegue el final de la clase porque nos sobra tiempo.
- Ejemplificar con los fallos de los/as alumnos/as.
- No llevar la clase preparada.
- No facilitar la participación del alumno o alumna.

g. Reacción ante la disrupción

El tipo de reacción del docente es uno de los indicadores que el grupo de alumnos/as –y especialmente los disruptivos- utiliza para relacionarse con su profesor.

Los tipos de reacción serían:

- **Agresivo:** El/la profesor/a percibe la disrupción como una agresión personal y reacciona agresivamente a su vez.
- **Pasivo:** Por economía de esfuerzo y tal vez por impotencia, decide hacer como que no se entera.
- **Asertivo:** Afronta la disrupción con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto, a ser posible con el máximo rigor.
- **Cooperativo:** Traslada inmediatamente el problema y la situación al conjunto de la clase y al propio implicado o implicados, buscando la rectificación inmediata o el consenso del grupo acerca de una posible acción o sanción.

Desde las técnicas de resolución de conflictos se aconseja la utilización de estrategias de desescalada, tales como: calmarse y mantenerse sereno, no dejar que la situación provoque un enfrentamiento frontal y mucho menos delante del grupo clase. Técnicas básicas como la utilización de “mensajes en primera persona” para comunicar insatisfacción, si son utilizadas en situaciones delicadas, ayudan extraordinariamente para comunicar los sentimientos y la situación incómoda en la que se encuentra el profesor, sin que la responsabilidad haya de recaer, exclusivamente, sobre la mala conducta del/de la profesor/a o los/as alumnos/as.

En conexión con estas técnicas hay dos situaciones específicas en las que el comportamiento del profesor es clave: discutir con un/a alumno/a delante de la clase o desafiar, retar o humillar a un/a alumno/a en público. Muchos/as autores/as nos indican la importancia de referirse a las normas o conflictos, no a las personas.

Otras maneras de abordar la situación con un/a alumno/a disruptivo/a son: modificar los agrupamientos o cambiarle de sitio, introducir un elemento nuevo en la rutina de trabajo, o en algunos casos, llamar al alumno/a o alumnos/as en conflicto y hablar brevemente con ellos/as.

El castigo debe ser evitado como técnica de resolución de conflictos debido a que:

- Por sí mismo no aporta un modelo aceptable de comportamiento alternativo.
- Puede generar miedo y ansiedad dañina que provocan comportamientos de evitación en vez de afrontar el conflicto.
- Esta tendencia a evitar puede trasladarse a otros profesores/as, zonas, clases o a la propia escuela.
- Su aplicación puede representar un modelo insano para los/as alumnos/as.

Las expulsiones para intervenir en los casos de disrupción sólo tendrían sentido si el/la alumno/a reaccionara ante las medidas. Si reiteradamente se expulsa a un alumno/a y no cambia de actitud es evidente que dicha medida no es útil, por lo cual habrá que hacer propuestas organizativas, curriculares y tutoriales más educativas.

Nuevas propuestas apuntan también a sistemas estructurales de resolución de conflictos como alumno/a mediador/a, alumno/a amigo/a, alumno/a ayudante, etc., en los que se incluye al resto del alumnado para la resolución del conflicto.

h. Métodos de enseñanza y aprendizaje

Posiblemente, sea la propia metodología empleada en el aula el principal instrumento para abordar la convivencia, en paralelo con el aprendizaje, en grupos diversos. Algunas de las estrategias y técnicas más usuales se enumeran a continuación.

- **Agrupamientos flexibles.** Los agrupamientos flexibles, con frecuencia, tienen como objetivo reducir la heterogeneidad del grupo de origen para facilitar la enseñanza de contenidos específicos. Se toma como criterio una determinada variable, normalmente el rendimiento en cierta materia, y se agrupa a aquellos alumnos/as que presentan valores o características similares en dicha variable. Se programa entonces en virtud de este criterio. Por ejemplo, si se toma en cuenta las dificultades de comprensión lectora, podría diseñarse un currículo que tratara de potenciar dicha habilidad. Los agrupamientos flexibles representan una opción *conservadora* con respecto a la práctica docente si la metodología del/de la profesor/a en el aula no se modifica. Por esta razón, se han descrito otras estrategias didácticas alternativas que suponen un cambio mucho más radical del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten, hablando con mayor rigor *terminológico*, atender a la heterogeneidad.

- **Talleres y rincones.** Se organizan alrededor de un material o unos recursos que el docente coloca en diferentes espacios de la clase y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes. Los alumnos/as trabajan solos/as, en parejas o en pequeños grupos, habitualmente escogiendo la tarea, y planificando el trabajo y el tiempo.

Suelen organizarse varios talleres distintos, por los cuales los alumnos pasan de modo rotativo.

- **Un aula, dos docentes.** Se trata de conseguir que todos los alumnos puedan ser atendidos dentro del aula por parte de dos profesores. El grupo de alumnos es siempre el mismo. Exige un trabajo previo de coordinación para escoger los momentos y tareas de intervención conjunta, estableciendo funciones complementarias para ambos profesores/as.

- **Diferenciación por niveles de aprendizaje.** Se pretende trabajar un mismo tema para todo el grupo, pero elaborando actividades diferentes por niveles de dificultad. Exige un trabajo previo en los departamentos didácticos o equipos de ciclo para preparar materiales ajustados a las características previamente identificadas en el alumnado. En cierto sentido, recuerda el modo de trabajo de las escuelas unitarias.

- **Plan de trabajo.** Se trata de un trabajo individualizado, en el cual, aprovechando los intereses del alumno/a, cada uno puede trabajar aspectos del currículo siguiendo su ritmo y nivel personal. Cada alumno/a puede escoger las actividades que desee, durante un tiempo determinado, de entre el repertorio propuesto por el/la profesor/a, y realizarlas en el orden que prefiera. Al cabo de ese tiempo, profesor/a y alumno/a se reúnen para revisar el trabajo realizado y acordar las tareas del período siguiente.

- **Contrato didáctico.** Se trata de una variante del plan de trabajo en la cual se negocia con el/la alumno/a la tarea que debe realizar durante un tiempo determinado y se anotan los compromisos adquiridos.

- **Grupos cooperativos.** Se intenta crear una dinámica general de la clase en la cual el aprendizaje sea fruto de la interacción y cooperación entre iguales. Cada cual consigue sus objetivos si y sólo si el resto del equipo consigue los suyos. Es importante que los grupos cooperativos sean heterogéneos y que las tareas distribuidas sean de distinto tipo y nivel para permitir la aportación de todos los miembros. Finalmente, hay que insistir en que la evaluación del trabajo no tiene en cuenta tanto el producto grupal, sino lo adquirido por cada uno de los componentes.

- **Proyectos de trabajo.** Se especifican proyectos que permitan interrelacionar conocimientos y buscar y tratar información. Cada proyecto tiene un recorrido distinto, a partir de los intereses, conocimientos previos y experiencias del alumnado.

5

DOCENTES

5 DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y CONOCIMIENTO DEL OTRO. EL RETO DE ENSEÑAR A VIVIR CONSIGO MISMO Y CON LOS DEMÁS

A. NECESIDAD DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Al preguntar al profesorado qué es lo que más le preocupa de la educación de sus alumnos/as nos encontramos que la respuesta está relacionada con el deterioro del aprendizaje (el alumnado no comprende lo que se les enseña, ni muestra excesiva motivación por el aprendizaje) y con el incremento de los comportamientos violentos, disruptivos y de indisciplina. Estas preocupaciones suponen la búsqueda de alternativas y nuevos retos educativos para los centros escolares.

Buscamos explicaciones a esta nueva situación recurriendo a argumentos de tiempos de cambio, de contradicciones de creencias y valores, de avance tecnológico, de unidades familiares cada vez más inestables y menor vivencia de comunidad, medios de comunicación, uso de la violencia de manera generalizada... Así expresado parece que dichos comportamientos fueran consecuencias de los tiempos modernos.

Es cierto que los niños/as y jóvenes de nuestra sociedad actual viven en una realidad muy diferente a la de otras décadas y sociedades, con sus propias señas de identidad. Pero también es verdad que muchos de estos comportamientos son consecuencia de lo que diferentes autores han denominado **subdesarrollo afectivo o analfabetismo emocional**, generado por el escaso conocimiento emocional que poseemos de nosotros mismos y de quienes nos rodean, y por tanto no es sólo el fruto de los tiempos que vivimos.

Como consecuencia de este analfabetismo emocional el profesorado puede encontrarse, cada vez con mayor frecuencia, en una clase en la que haya alumnos indisciplinados, desorganizados y con falta de autocontrol, capaces incluso de llegar a la agresión física; y el alumnado puede llegar a tener que soportar la agresión psíquica o física de compañeros violentos sin disponer de recursos para enfrentarse a ellos. Tampoco es bueno para el alumnado no saber cómo manejar sus sentimientos cuando se enfrentan a un conflicto con otras personas o consigo mismos (Sastre y Moreno, 2005).

Frente a la nueva lectura que hacemos de la sociedad, todas las personas deseamos que se produzca un cambio en las actitudes humanas que sirvan para configurar una civilización mejor, una **cultura de paz**. Somos conscientes de que la educación formal tiene sus límites, no puede paliar todos los déficit de un sistema social que aumenta lenta y progresivamente la competitividad y la agresividad incluso en el seno de las instituciones educativas (Sastre y Moreno, 2005); no obstante, pensamos que sí tiene la posibilidad de modificar los valores culturales que promueven la violencia. Pero continuamos haciendo las mismas cosas y seguimos esperando ese cambio, mantenemos currícula que ignoran el aprendizaje de sentimientos, emociones y las relaciones con los demás.

No debemos olvidar que, aunque el niño/a entra en la escuela con parte de su sociabilidad y modo de resolver las dificultades ya aprendida en la familia y en su contexto social inmediato, hoy sabemos que la conducta interpersonal se desarrolla y aprende paulatinamente y que cuanto más temprano y más consistentemente se aborden los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias sociales mejores serán los resultados. Los distintos estudios nos muestran cómo las limitaciones en el desarrollo emocional-social suponen diversos riesgos, entre los que se encuentran la inadaptación, el abandono escolar, el bajo rendimiento, las conductas violentas...

Debemos ser conscientes de que profesorado y alumnado, en el día a día del aula, viven y comparten gran variedad de emociones que se pueden manifestar de formas muy diversas. Pero la consideración de las emociones en el acto educativo es un tema complejo que, como hemos apuntado, no siempre se tiene en cuenta.

Aunque existen diferencias en cuanto a las creencias que mantiene el profesorado respecto a la naturaleza del aprendizaje y modos de enseñar, en general, predomina el aprendizaje orientado a la adquisición de los contenidos curriculares que da excesiva o única importancia a las capacidades cognitivas. También se tiende a considerar que el aprendizaje poco puede modificar los aspectos sociales y emocionales del comportamiento. Estas creencias influyen decisivamente en el proceso de comunicación interpersonal entre alumnado y profesorado y, por tanto, en el clima emocional de la clase.

Será necesario cambiar estas creencias para poder adoptar un enfoque educativo que tenga en cuenta el desarrollo emocional del alumnado, por su influencia en los resultados académicos y como forma de prevenir y compensar posibles conflictos personales y de convivencia. Deberemos considerar la emoción como un factor implicado en las experiencias de aprendizaje y de interacción social entre alumnado y profesorado. Las diferentes experiencias educativas basadas en este tipo de enfoque nos confirman que contribuye, en gran medida, a evitar desajustes emocionales, que facilita el proceso de aprendizaje y ofrece la oportunidad de interactuar entre alumnos/as y profesores/as de forma más satisfactoria, modificando o eliminando, de forma significativa, las conductas disruptivas.

La mayoría de los estudios sobre violencia escolar coinciden en que es necesario cambiar los procesos de socialización de las nuevas generaciones. Deberemos ayudar al alumnado a relacionarse, a compartir los problemas que surjan de su convivencia diaria y a elaborar soluciones conjuntas. Para ello algunos autores proponen, junto con otras estrategias, introducir, en la enseñanza obligatoria, valores relacionados con la vida personal, considerada "privada", que capaciten a los alumnos y alumnas a resolver los problemas interpersonales y sociales de manera inteligente, que les facilite la construcción de lo que J.A. Marinas denomina una **afectividad inteligente**.

Construir esta afectividad inteligente permite a las personas adaptarse mejor a las diferentes "contingencias" de la vida. Para que sea posible, es necesario desarrollar en nuestros/as alumnos/as lo que se ha denominado **competencia emocional**, entendida como la capacidad que tenemos para reconocer nuestros propios sentimientos, los de las demás personas, manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con las demás personas y con nosotros mismos. El desarrollo de estas competencias se recomienda no sólo para el alumnado tímido, agresivo, ansioso... Todos los niños/as, adolescentes y jóvenes necesitan

mejorar sus relaciones interpersonales. Estas relaciones no son algo añadido, como si primero fuera *ser* y luego *relacionarnos,* sino que **nos hacemos personas relacionándonos.**

B. EL RETO DE ENSEÑAR A...

a. ...Vivir consigo mismo. Competencia emocional personal

Como señala Carme Boqué (2005) no todos los conflictos son fruto de la convivencia con las demás personas. Según esta autora, los conflictos "intrapersonales" derivan de desajustes entre las propias aspiraciones y limitaciones y surgen porque el mundo interior del ser humano no se cultiva de manera específica y sistemática en la escuela.

Para prevenir los conflictos habrá que educar todas las facetas que permitan a los/as alumnos/as, día a día, formarse una propia identidad que les ayude a superar las dificultades, teniendo en cuenta que es un proceso continuo e inacabado. Facetas o capacidades como:

- **La conciencia de sí mismo/a**, es decir, reconocer las propias emociones y sus efectos, conocer las propias fortalezas y debilidades para tener seguridad en sí mismo/a y sus capacidades. Supone adquirir la capacidad de saber lo que sentimos en un momento determinado y de utilizar nuestras preferencias para tomar decisiones con un conocimiento realista de nuestras capacidades y con sensación de confianza en nosotros mismos.

- **La autorregulación**, que les posibilite el control de los impulsos, y suponga sinceridad e integridad, así como flexibilidad para afrontar cambios. Esta capacidad nos permite manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella. Supone ser concientes de los objetivos que perseguimos y saber recuperarnos prontamente de situaciones estresantes o fracasos.

- **La motivación,** que facilita el compromiso como perteneciente a un grupo, la iniciativa y el optimismo. Supone perseverar en la consecución de nuestros objetivos a pesar de contratiempos y frustraciones.

- **La autonomía,** que favorece el sentimiento de control sobre los propios actos y, por lo tanto, el compromiso y la responsabilidad.

b. ...Vivir con los demás. Competencia emocional social

El conflicto, fruto de la convivencia en nuestros centros escolares, es inevitable, incluso necesario para la maduración el individuo y del grupo (Boqué, 2005). Lo indicado es capacitar a los alumnos/as para resolver adecuadamente los problemas interpersonales (afectividad inteligente) estableciendo canales y facilitando herramientas de gestión positiva de los conflictos como es la mediación.

Autores como Torrego y Moreno (2003) plantean la conveniencia de desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y procedimientos

de resolución democrática de conflictos. Consideran que en "la raíz de gran parte de los conflictos interpersonales existe alguna fractura o problema de comunicación", lo que justifica la necesidad de un aprendizaje sistemático y planificado de las habilidades de comunicación interpersonal en los centros educativos.

Llevar a la práctica este enfoque educativo posibilita en los alumnos el desarrollo de capacidades básicas para lograr unas relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias, como son:

- **Empatía:** que le posibilita darse cuenta de lo que están sintiendo las personas. Supone ser capaz de ponerse en su lugar. No se trata de "identificarse" con su forma de ser o pensar, sino comprenderla.

- **Asertividad:** capacidad de defender sus derechos sin violar los de otros/as.

- **Habilidades sociales o capacidad de diálogo:** interpretar adecuadamente las situaciones sociales, interactuar fluidamente, escuchar, calmarse, negociar, resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo, recibir críticas, estructurar.

Consideramos importante recordar e insistir que con este tipo de intervención prevenimos de forma eficaz –aunque no siempre podamos erradicarlos totalmente- la violencia escolar y el maltrato por abuso de poder entre iguales.

c. ...Vivir en el mundo. Razonamiento moral

El desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y de la consideración de los derechos humanos como criterio moral se considera uno de los principales objetivos de la educación en valores y, según la profesora Díaz-Aguado, en función del mismo debe estructurarse la prevención de la violencia. Esta autora nos da a conocer cómo evoluciona este aspecto del desarrollo moral, cómo evaluarlo a través de dilemas morales hipotéticos y cómo favorecerlo a través del debate y la discusión entre compañeros, incluso desde los primeros cursos de primaria a través de la reflexión y dramatización de cuentos. Se ha demostrado su eficacia para mejorar la capacidad general de razonamiento y de comunicación, así como la tolerancia. Además, el respeto y defensa de los derechos humanos desarrolla actitudes solidarias con los desfavorecidos y permite a los alumnos aprender a luchar por la justicia social.

Las capacidades necesarias que se deben desarrollar son:

- **Juicio crítico:** que es la capacidad individual para emitir juicios de forma argumentada sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta, tanto propia como de los demás.

- **Capacidad crítica:** que supone capacidad para comprender y buscar la raíz de los problemas personales y sociales adquiriendo actitudes de compromiso para mejorar a nivel individual y social.

C. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Para facilitar este planteamiento educativo en los centros debemos tener en cuenta que son cada vez más los materiales y recursos educativos que existen en el mercado editorial que nos pueden facilitar la tarea de optar por un enfoque socio-afectivo.

El alumnado suele motivarse cuando se aborda la problemática de los sentimientos y las relaciones interpersonales. Llevar a cabo estos aprendizajes requiere técnicas muy simples cuya aplicación suele dar resultados muy satisfactorios, tanto más cuanto más tempranamente se inician (Sastre y Moreno, 2005).

Será necesario que el profesorado reflexione y tome conciencia de aquellas estrategias importantes para comunicar contenidos emocionales y mejorar las relaciones con los/as alumnos/as como son: mantener una actitud de escucha activa y empática, expresar ideas, opiniones y sentimientos de forma respetuosa y utilizar un lenguaje no verbal (posición corporal, expresiones faciales, contacto ocular…) acorde con el verbal.

Las actuales materias curriculares deberían impartirse relacionándolas con experiencia vitales que permitieran al alumnado otorgarles un significado y convertirlas en algo que les concierne.

En resumen, se lograría formar al alumnado en el desarrollo de su personalidad, hacerle consciente de sus acciones y de las consecuencias que se derivan, ayudarle a conocerse mejor a sí mismo y a las demás personas, fomentar la cooperación, la autoconfianza y la confianza en sus compañeros.

6

DOCENTES

6 CÓMO ACTUAR PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

A. CONSIDERACIONES INICIALES

La propuesta inicial de construir un sistema de convivencia en la escuela puede surgir a iniciativa de cualquier grupo, pero la responsabilidad institucional de instaurarlo es del equipo directivo. Seguidamente esta propuesta se comparte con el resto de adultos (docentes y familias) y con el alumnado.

Las condiciones que deben reunir los centros educativos para llevar a cabo un programa de mejora de la convivencia serían las siguientes (Proyecto Atlántida):

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de donde surge, qué otras experiencias existen al respecto.
- Creación del "grupo interno" de apoyo al trabajo del grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.
- Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.

Se requiere un trabajo compartido para la elaboración y aplicación de programas para la mejora de la convivencia.

Abordar la convivencia desde el tratamiento de los conflictos conlleva una serie de pasos:

Primero. Información: saber qué está sucediendo. *¿Cómo es la convivencia en mi centro?*

- Establecer un esquema básico y funcional sobre cómo es la convivencia en mi centro.
- Reflexionar sobre el conocimiento real de lo que ocurre.

- Tener datos sobre cómo son las relaciones entre los distintos subsistemas.
- Detectar los problemas más graves de convivencia.
- Valorar los aspectos positivos que como centro poseemos.

Segundo. Análisis: *¿Cuáles son las causas inmediatas y profundas que originan esa situación?*

El objetivo es transformar la información en conocimiento y éste en conciencia y voluntad para cambiar.

Para ello hay que detectar cuáles son los factores más importantes que están incidiendo negativamente en la convivencia escolar para poder actuar con conocimiento fundado sobre ellos; disponer de información objetiva sobre los tipos de dificultades más comunes o llamativas; conocer el contexto donde se producen, qué grupo de alumnado los protagoniza, qué profesorado, con qué frecuencia; analizar las posibles causas y los medios que se están aplicando.

Un buen elemento de partida es la revisión colegiada de los actuales instrumentos y el análisis de su funcionamiento real en el centro: Reglamento de régimen interno, funcionamiento de la Comisión de Convivencia, utilización de tutorías...

Tercero. Precisar la actuaciones: *¿Qué comportamientos/cambios esperamos?*

La asunción de temas prioritarios de trabajo y el análisis de la realidad son dos bases sólidas para impulsar planes de intervención en diferentes ámbitos. Es preciso concretar actuaciones y medios necesarios, fijar objetivos, establecer responsabilidades, organizar recursos, establecer mecanismos de seguimiento, fijar y utilizar mecanismos de evaluación.

La programación debe ser realista y prever reequilibrios. No todo puede ser prioritario a la vez.

No hay que olvidar que los dos grandes instrumentos que tiene la institución escolar para trabajar la convivencia son el currículo y la organización escolar.

Cuarto. Proceso educativo: *¿Cómo vamos a potenciarlo?*

Se trata de diseñar las medidas de intervención para gestionar los conflictos y favorecer la convivencia y, por supuesto, ponerlas en marca y evaluarlas.

Para mejorar la convivencia debemos trabajar con proyectos y no con actividades puntuales.

B. DISTINTAS TÉCNICAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La resolución de conflictos de forma dialogada se ha mostrado como uno de los procedimientos más relevantes –si no el que más- para la mejora de la convivencia. En la siguiente tabla se resumen las técnicas más utilizadas

Técnica	Finalidad	Intervención de terceros	Participación de las partes	Comunicación estructurada	¿Quién resuelve?	Fuerza de la resolución o acuerdo
Negociación	Centrada en el pasado, con vistas al futuro. Se hacen concesiones en busca de un acuerdo común.	No hay.	Voluntaria	La mas informal de todas	Las partes	Según las partes: Contrato vinculante o acuerdo verbal.
Conciliación	Pasado. Los dos ganan: buscan la reconciliación.	Existe: el/la juez. Reúne a las partes.	Voluntaria	Informal : no hay pasos a seguir	Las partes: el/la juez sólo preside.	Vinculante (judicial) Reco-mendación de peso.
Mediación	Futuro. Los dos ganan: se busca la comprensión para la satisfacción de ambos	Existe: el/la mediador/a. Ayuda a satisfacer intereses.	Voluntaria	Informal/formal	Las partes	Según acuerden las partes
Arbitraje	Pasado. Uno gana y otro pierde.	Existe: el árbitro que dicta el laudo.	Voluntaria o requerida. Se presenta el caso ante un tercero neutral.	Formal. Hay reglas pactadas por las partes.	El árbitro.	Lo acuerdan las partes: vinculante o como reco-mendación.
Juicio	Pasado. Uno gana y otro pierde.	Existe: el/la juez. Es quien dicta sentencia.	Requerida.	Formal.	El/la juez.	Vinculante

C. ELABORACIÓN DEMOCRÁTICA DE NORMAS

Muchos son los autores que han avanzado propuestas, que podemos agrupar en dos grandes bloques, en torno a la elaboración democrática de normas:

- Las que fundamentan y desarrollan propuestas concretas para el establecimiento de normas de aula: Las normas en el currículum escolar (Cruz Pérez, 1996); Convivencia y disciplina en el aula (Torrego y Moreno, 2003); Guía para la convivencia en el aula

(Isabel Fernández, 2002); Aprender a ser personas y convivir (Mª Victoria Trianes y Carmen Fernández-Figarés, 2003); Convivencia escolar y prevención de la violencia (Mª José Díaz Aguado, 2001); El conflicto en las aulas (Pedro Ortega, 1996).

- Las que proponen modelos para la participación democrática en la elaboración de normas tanto en el aula como en el centro, por parte de toda la comunidad escolar: Prevención de la violencia y resolución de conflictos (Isabel Fernández, 1998); La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Rosario Ortega, 2000); Educación y conflicto (Xesús R. Jares, 2001); La disciplina escolar (Concepción Gotzens, 1998).

Programas como el que proponen Trianes y Fernández intentan que los alumnos se sientan un grupo cohesionado, que reflexionen sobre sus metas y objetivos como grupo, definan las normas que deben regir para alcanzar estos objetivos y que adopten un compromiso personal acerca del cumplimiento y control de las normas.

Las propuestas más amplias, como la de Isabel Fernández, se refieren a la elaboración, con la participación de la comunidad educativa, de una parte de los Reglamentos de Régimen Interno en tres apartados: acordar unos principios de convivencia íntimamente ligados a los principios educativos de los Proyectos Educativos; elaborar una normas promoviendo su puesta en práctica y su sanción y crear un Plan de Acción Positiva que favorezca que dichas normas se cumplan y se prevenga su trasgresión. Así mismo, las normas de clase, que deben regir las formas de actuar dentro del aula de alumnos y profesores, se acuerdan de forma participativa por profesores y alumnos.

En general, las propuestas para la elaboración democrática de las normas de aula se estructuran de la siguiente manera:

- En un **primer momento** se pretende sensibilizar y concienciar a los alumnos de la necesidad de tener unas normas en clase, al igual que es necesario en otro grupo cualquiera; se aborda el concepto de norma y su importancia para las relaciones interpersonales y se les pide que reflexionen sobre los objetivos como clase, así como sobre los derechos y deberes de los alumnos y profesores.

- En un **segundo momento** se formulan, con la participación de todos y mediante un procedimiento democrático, las normas de funcionamiento, las del profesorado y las de los alumnos/as. En el modelo que propone Pedro Ortega también se implica a las familias. Las metodologías que se desarrollan varían en función del grado de decisión que se da a los alumnos/as y del establecimiento de consecuencias por el incumplimiento de las normas. En cualquier caso, es importante decidir previamente sobre qué aspectos de la vida del aula se van a definir las normas, para lo que puede ser conveniente realizar un diagnóstico previo y valorar las normas existentes. También es conveniente aclarar con los alumnos/as los criterios necesarios para la formulación de las normas: que sean coherentes con el objetivo de clase, con las normas de centro y los derechos y deberes legales; deben claras y poco numerosas; que sean realizables y concretas, resulte fácil determinar si se cumplen; que sean realistas y fáciles de cumplir; que estén enunciadas en positivo.

- En un **tercer momento** se elaboran, con la participación de todos y teniendo en cuenta el Reglamento de Régimen Interno, las consecuencias o sanciones que se derivan del incumplimiento de las normas. Se considera necesario aclarar cuál debe ser la finalidad de las sanciones y establecer los criterios adecuados para definir las consecuencias, como por ejemplo: que sean realistas y factibles; que guarden proporción con la gravedad de la falta cometida; que no vayan en contra de los derechos fundamentales de la persona, etc.

- En el **cuarto momento** se debe llegar a un pacto, fruto del consenso, en el que se acuerden, de entre las normas formuladas, las que se consideran adecuadas por parte de los alumnos/as y todo el profesorado que imparte clase al grupo.

- Y, **por último**, es necesario un seguimiento posterior, momento en el que se debe difundir la normativa aprobada, aplicar el sistema de normas y revisar y ajustar el mismo.

Todos estamos de acuerdo en que es necesario un sistema de normas que regule nuestro comportamiento en los centros y las aulas. Aunque, como apunta Carme Boqué, "las normas jamás acabarán con los conflictos ya que no es posible normalizar toda la gama de conductas humanas", son necesarias, sobre todo las que protegen los derechos humanos. Deberemos clarificar en cada centro cómo debemos y queremos abordar el tratamiento de las normas, si entendemos que éstas deben afectar no sólo a los alumnos/as, sino también al profesorado, y cómo articulamos la coordinación, que resulta fundamental, entre el equipo educativo de cada grupo.

D. PROGRAMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Desde la perspectiva de la organización escolar, estos programas se basan en la formación de una parte del alumnado para que sea capaz de escuchar y acompañar en sus necesidades a otros compañeros, consiguiendo que los conflictos sean detectados y abordados en niveles de baja de intensidad y promoviendo el interés colectivo por su tratamiento. Con estos modelos se construyen procedimientos para la gestión de la convivencia con el recurso de los propios compañeros como elemento clave de intervención. Por lo tanto, los sistemas de ayuda entre iguales promueven situaciones de aprendizaje en el medio escolar en las que los alumnos/as se escuchan entre sí, se preocupan unos por los otros y se ayudan en sus necesidades de aprendizaje y relación interpersonal.

Los sistemas de ayudas entre iguales pueden agruparse en tres grandes bloques:

Agrupaciones de alumnado basadas en interacciones de amistad: Son especialmente adecuadas para alumnado de primaria desarrollándose en actividades de recreo, grupos por afinidad de intereses, dificultades de aprendizaje... Los objetivos de estos programas suelen ir encaminados a la promoción del desarrollo socio-personal y a facilitar apoyos entre compañeros/as.

No requiere una formación específica y se puede llevar a cabo en un buen número de circunstancias escolares.

Sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros/as con necesidades: Son procesos en los que alumnado entrenado y bajo la supervisión de un adulto/a brinda apoyo a sus compañeros/as gracias a su capacidad de escuchar y analizar conflictos.

Dentro de esta categoría están las líneas telefónicas, alumnado consejero, alumnado ayudante...

Mediación social y sistemas de resolución de conflictos: El alumnado, junto con los restantes sectores de la comunidad educativa, todos ellos formados en habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, actúa como una tercera parte en conflictos interpersonales existentes entre alumnado o profesorado.

Técnicas de ayuda entre iguales

a. Círculo de calidad

Consiste en la formación de un grupo específico de alumnado que plantea, examina e investiga un problema y propone soluciones al mismo, que pasan a la Dirección del centro para su revisión y puesta en marcha.

b. Círculo de amigos/as

Este método trata las necesidades emocionales y conductuales de un individuo a través de la fuerza de los iguales, ayudando a la creación de un "círculo de amigos/as". Es un instrumento para promover la inclusión de un alumno/a en situación de aislamiento.

Se centra en una perspectiva sistémica de la situación problemática donde se entiende que el contexto del alumnado mantiene y favorece el rechazo.

El método tiene dos objetivos:

- Satisfacer la necesidad de tener amigos/as entre el alumnado.
- Ayudar a alumnos/as con problemas de relación entre iguales.

c. Alumno/a ayudante

En este modelo se crea un grupo de alumnos/as que, tras recibir una formación en técnicas de escucha activa y desarrollo de la empatía y resolución de problemas, ayuda a sus compañeros/as en situación de indefensión, confusión, dificultades académicas y dificultad de relación con sus iguales e incluso con el profesorado. Es una propuesta multidimensional que incluye actividades de grupo clase e intervenciones individuales. Se construye a partir de los grupos clase introduciendo el papel de "alumno/a ayudante" dentro de la organización del aula, a quien se le adjudican tareas específicas en el desarrollo del día a día. A diferencia del delegado/a de curso, éste no está regulado por los

Reglamentos Orgánicos de Centro y no actúa como representante oficial del grupo, sino que sus intervenciones son actos voluntarios basados en una mejora de la calidad de las relaciones.

Por otro lado, el alumno/a ayudante se articula con la creación de representantes/ayudantes por aula que, de forma rotativa, ejercen el papel de ayuda para con sus compañeros/as. Este modelo representa un paso intermedio entre agrupaciones informales de amistad y/o de cooperación formal sea en el currículum o en actividades del centro y la mediación escolar. Se trata de un modelo donde se práctica la negociación y la ayuda como objetivo educativo. Esto no impide que a menudo los alumnos practiquen mediaciones informales en el tratamiento de los conflictos que surgen en su grupo-clase.

En estos modelos, los alumnos/as son seleccionados o bien por sus propios compañeros/as, por profesores/as o a voluntad propia. La selección de los alumnos/as que participan en los programas y la formación para su puesta en práctica y desarrollo personal son piezas claves para su buen funcionamiento. Una vez que reciben la formación se constituye el equipo de alumnos/as ayudantes que actúan cada uno en su grupo aula, convirtiéndose ésta en la unidad de análisis de la convivencia, si bien mantienen reuniones periódicas con su equipo de nivel para el tratamiento en grupo de los problemas de las diferentes aulas.

d. Alumno/a amigo

A través de la amistad, los jóvenes aprenden a practicar las habilidades de interacción social que se requieren para mantener relaciones cercanas, para controlar la comunicación, el conflicto y a confiar en el otro. Por ello la relación de amistad sensibiliza a los jóvenes hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. A la vez ayuda a crear una imagen más ajustada de su propia persona al verse a sí mismos reflejados en la reacción de los otros. Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los chicos/as predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y, consecuentemente, regular su interacción social.

e. Alumno/a mediador

La mediación es un proceso voluntario en el que la intervención neutral de una tercera persona ayuda a las partes en conflicto a resolverlo por sí mismas. Utilizando unas técnicas de comunicación que permitan que las partes se escuchen y se entiendan, y siguiendo unos determinados pasos, los alumnos/as mediadores tratan de asistir en una negociación para que lleguen a un consenso beneficioso para ambas partes:

- *ayudando* a las partes a que se comuniquen, a que hagan comprender sus sentimientos, necesidades, intereses y a que sopesen con realismo sus planteamientos,

- *contribuyendo* a que se genere confianza entre ellas,

- *proponiendo* procedimientos de comunicación y búsqueda de soluciones.

Los programas de mediación que se desarrollan en contextos escolares se inician con la selección y formación de las personas que van a actuar como mediadoras. Lo más frecuente es que la formación se haga de forma voluntaria y "en cadena": un experto/a en mediación inicia el proceso entrenando en procedimientos a futuros mediadores que, a su vez, pasarán a ser formadores de otros/as.

En el caso de los alumnos/as mediadores/as se complementa con otros miembros de la comunidad educativa, profesores/as, padres/madres y personal no docente que de forma neutral participan en la mediación del conflicto entre dos partes. Este modelo demanda un nivel organizativo sofisticado al crear un equipo de mediadores dispuestos a intervenir cuando sean requeridos.

E. PROGRAMAS PARA TRABAJAR DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial tiene una gran importancia en la orientación personal, profesional y académica del alumnado y muy especialmente en la atención a la diversidad y mejora de la convivencia. En este sentido, merece la pena desarrollar materiales específicos para que el espacio de tutoría contemple objetivos relativos a éste ámbito. No obstante, la formación en actitudes, valores y normas del alumnado debe ser asumida por todo el profesorado, constituyendo un eje vertebrador del currículo y una práctica constante y visible.

A través de la tutoría el profesorado puede trabajar en:

a. Fomentar la autonomía personal y organización del grupo

Se trata de trabajar con asambleas de aula, reparto de funciones entre alumnado con actividades rotativas, variedad de formas de agrupar al alumno/a, ayudar al alumno/a en su rendimiento académico, en sus técnicas de estudio, mejorar su horario de trabajo en casa...

b. Crear y mantener un grupo-clase

El grupo-clase no nace, sino que se hace a lo largo de todo el curso. Los y las profesionales de la educación debemos buscar los medios concretos para pasar del mero "agrupamiento" al "grupo". Desde un modelo integrado y preventivo de intervención se hace totalmente imprescindible la actuación del profesorado que, conociendo la dinámica de grupos, va acompañando el recorrido de su grupo-clase tratando de favorecer pensamientos, conductas y sentimientos que conduzcan hacia una convivencia satisfactoria y enriquecedora para todos sus miembros.

c. Coordinar y aportar información al resto del profesorado y a las familias

La comunicación con las familias y la coordinación con el resto del profesorado son tareas ineludibles del tutor o tutora, y elementos clave para favorecer el seguimiento individualizado y la cohesión y convivencia dentro del grupo.

d. Desarrollar programas sobre distintos aspectos

1. Habilidades básicas de comunicación e interacción social

Habilidades básicas personales	Habilidades para relacionarse con los iguales	Habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones
• Expresión facial: la sonrisa y la mirada • Postura corporal • Los saludos • Actitud amistosa y cordial • Pedir y conceder favores	• Los cumplidos • Compartir • Juego cooperativo • Las presentaciones • Las conversaciones • Actuar por turnos • Defender y respetar los propios derechos y opiniones y las de los demás	• Formular quejas • Aceptar y rechazar críticas • Decir no • Preguntar por qué • Expresar y responder a emociones y sentimientos: agradables y desagradables

2. Análisis y resolución de conflictos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• El conflicto • Elementos del conflicto • Estilos de enfrentamiento al conflicto • Actitudes básicas para la resolución de conflictos	• Reconocimiento de las distintas actitudes y respuestas ante el conflicto • Reconocimiento del estilo personal de enfrentamiento al conflicto • Análisis de los distintos estilos de enfrentamiento al conflicto.	• Valoración de uno mismo, de sus emociones, intereses, deseos, sentimientos... • Valoración de la resolución del conflicto como forma de crecimiento personal y relacional • Valorar la resolución cooperativa al conflicto

3. Programas para promover la tolerancia en ambientes heterogéneos

Pretenden abordar la educación intercultural dentro del prisma de la educación para la ciudadanía, así como educar para una cultura de paz que tenga en cuenta los derechos humanos.

Los componentes principales de estos programas suelen ser: aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos; discusión y representación de conflictos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos/as para resolver conflictos causados por la diversidad étnica; a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo fuera de la escuela los alumnos/as, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.

4. Programas para el desarrollo social y afectivo en el aula

Sus objetivos son: la construcción de un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas; una perspectiva moral en la evaluación ante y post-reflexiva de una conducta dada; la práctica y el aprendizaje de la negociación, la respuesta asertiva y la pro-social (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles; el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social; el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal, y la muestra de respeto y de aceptación hacia las decisiones tomadas por mayoría.

5. Programas para fomentar el desarrollo moral

Estos programas pretenden incrementar la capacidad de reflexión de los estudiantes, y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexión y desarrollo moral.

6. Programas de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género

La igualdad y la prevención de la violencia de género son elementos sustanciales de las relaciones humanas que han de abordarse en la escuela, al igual que en otros contextos de desarrollo y socialización. Las actividades sobre el reparto de tareas domésticas, respeto mutuo, valoración de las características y posibilidades de hombres y mujeres, orientación profesional no sexista, etc. contribuyen a la creación de actitudes y valores de convivencia.

7. Programas de educación medioambiental y para el desarrollo sostenible

El desarrollo sostenible es un objetivo global que debemos perseguir y, como tal, forma parte y la vez incluye a la educación para la convivencia. La toma de postura ante el entorno, el medio ambiente, el contexto físico en que nos movemos, son aspectos que no deben descuidarse en un tratamiento integrado de la educación en valores.

8. Programas de hábitos de vida saludable y consumo responsable

El cuidado y respeto de sí mismo, como veíamos, forma parte del desarrollo socioafectivo necesario para abordar la promoción de la convivencia. Por otro lado, el consumo responsable tiene repercusión, tanto sobre la calidad de vida personal como sobre la vida colectiva, porque desarrolla actitudes de solidaridad y compromiso.

F. INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROTOCOLOS

La intervención a través de protocolos adquiere su sentido en tanto que proporciona pautas de acción y orientaciones en situaciones relativamente desconocidas o en las que se requiere un procedimiento sistemático para su identificación y resolución. Lógicamente no todas las situaciones de alteraciones de la convivencia deben ser sometidas a un protocolo de actuación, y nos atreveríamos a decir que deben ser las menos posibles.

Los ejemplos más clásicos de protocolos son los que se refieren al absentismo o el maltrato entre iguales.

El fenómeno del maltrato entre iguales requiere de una actuación inmediata y decidida, tanto con los menores como con sus familias. Y esta actuación no afecta sólo a las víctimas, sino también a los agresores y a los compañeros que asisten como *observadores* del hecho.

Los protocolos de maltrato no agotan la intervención sobre la convivencia, sino que se apoyan en otras actuaciones previas y concurrentes. En líneas generales requieren un conjunto de actuaciones, impulsadas desde el propio centro educativo, que tengan como objetivo la promoción de la convivencia escolar. En concreto, se deberían emprender acciones para sensibilizar a la comunidad educativa; para revisar la organización del centro docente; para estimular la participación de la comunidad educativa y principalmente del alumnado en la toma de decisiones y la elaboración de normas; para identificar los conflictos y crear estructuras para su tratamiento; y para trabajar con el alumnado, tanto grupal como individualmente, actitudes de respeto y valores de tolerancia, aceptación de sí mismo y de los demás.

El maltrato entre iguales supone un importante problema de relación entre compañeros/as, por lo cual deberemos intervenir sobre este contexto relacional, y el seguimiento de un protocolo estandarizado nos ayuda a no olvidar ninguna de las fases y dimensiones que se deben contemplar, y nos previene de emprender acciones a veces bienintencionadas pero inconvenientes.

G. LA MEDIACIÓN

La mediación es una de las estrategias que más divulgación está logrando para la resolución dialogada y pacífica de los conflictos, y existe ya un abundante conjunto de experiencias y materiales que documentan su eficacia.

a. Ventajas de la mediación

- Se crea un ambiente más agradable y productivo.
- Contribuye a desarrollar actitudes de interés y respeto por el otro.
- Disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos.
- Se reduce la intervención de los adultos que es sustituida por los alumnos/as mediadores/as o por los mismos disputantes.

- Ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.
- Aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos.
- Desarrolla la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
- Contribuye al desarrollo de la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades de comunicación.
- Contribuye a mejorar las relaciones orientándolas hacia un acercamiento entre las partes.
- Favorece la autorregulación personal a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.
- Se reduce en gran medida el número de sanciones y expulsiones

b. Características de la mediación

La mediación se caracteriza por:

- La **voluntariedad** de las partes.
- El esfuerzo que se realiza por **entender al otro** y llegar a un compromiso de solución.
- La función específica de los **mediadores** en el proceso.
- Se centra en el **futuro**, en cómo van a seguir las relaciones entre las dos partes.
- Son las **partes** quienes buscan y llegan a la solución del problema.

La función de los mediadores se caracteriza por:

- Ayudar a las partes a **escucharse**, para comprender sus planteamientos y exigencias.
- Ayudar a **identificar los intereses** de cada uno, para satisfacerlos con la resolución.
- Proponer **procedimientos**, para crear respuestas que puedan solucionar el problema.
- No emitir **ningún juicio**, ni valorar de un modo personal el tema del conflicto.

c. Fases de la mediación

Cuadro resumen de las fases en un proceso de mediación formal

Fases	Objetivo	Actuaciones
Premediación	*Crear condiciones que faciliten el acceso a la mediacion.*	Presentaciones. Se habla por separado con cada uno. Se explica el proceso, reglas y compromisos, incidiendo en la importancia de la colaboración.
Presentación y reglas de juego	*Crear confianza en el proceso.*	Presentaciones. Explicar el proceso: Objetivos, expectativas, el papel de los mediadores, las normas para intervenir.
Cuéntame	*Exponer el punto de vista, hablar de sentimientos.*	Controlar el intercambio de mensajes: no ser ofensivo, respetar los turnos de palabra.
Aclarar el problema	*Identificar el conflicto por ambas partes.*	Conseguir una versión consensuada del conflicto
Proponer soluciones	*Buscar soluciones que cubran sus necesidades.*	Ver lo que cada uno pide y lo que esta dispuesto a hacer por el otro.
Llegar a un acuerdo	*Llegar a un acuerdo tras evaluar todas las propuestas.*	Ayudar a definir el acuerdo. Que sea realista, claro, aceptable por las partes, evaluable.

7 DOCENTES

7 PARA SABER MÁS

Boqué, C. (2005) *¿Hablamos de soluciones?* En M. Álvarez y R. Bisquerra (coord.) Manuel de Orientación y tutoría. Barcelona: Editorial Praxis.

Díaz-Aguado, Mª J. Convivencia escolar y prevención de la violencia. Madrid: MEC, CNICE. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html

Díaz-Aguado, Mª J. y otros (2004) *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.* Madrid: INJUVE

Fernández García, I. (1998) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.

Fernández García, I. (coord., 2002) Guía para la convivencia en el aula. Barcelona: Editorial Praxis.

Fernández García, I. (2004) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Editorial Narcea, 4ª edición.

Fernández García, I. y Hernández Sandioca, I. *El maltrato entre escolares. Guía para padres y Guía para jóvenes.* Documentos editados por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. http://www.dmenor-mad.es/

Gotzens, C. (1998) La disciplina escolar. Barcelona: Horsori.

Jares, X.R. (2001) Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial Popular

Martín, E. Fernández, I., Andrés, S. Del Barrio, C. y Echeitia, G. (2003) La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje,* 26 (1)79 – 95.

Martín, E. (2006) Disrupción y currículo. Ponencia presentada en el Congreso sobre Disrupción en las aulas. Problemas y soluciones. Madrid, MEC, 24, 25 y 26 de Marzo.

Martínez, E. y Tev, J. (coord., 2003) La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto. Bilbao: Desclee de Brower.

Ortega, R. (2003) La violencia escolar. Estrategias de intervención. Barcelona: Graó.

Ortega, R. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/educacion_paz.php3

Ortega, P. y otros (2003) Conflicto en las aulas. Barcelona: Ariel Educación.

Pérez Pérez, C. (1996) Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. Madrid: EOS.

Sastre Vilarrasa, G. y Moreno Marimon, M. (2005) Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género. Barcelona: CEAC Educación.

Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003) Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza editorial.

Trianes, Mª V. y Fernández-Fígares, C. (2001) Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria. Barcelona: Desclee de Brower.

Viñas Ocera, A. (2005) Conflictos en los centros educativos. Barcelona: Graó.

8

DOCENTES

8 ALGUNOS CASOS PARA REFLEXIONAR

PABLO

"¡A ver qué pasa hoy! Porque últimamente en mi clase todo va mal y tenemos una fama en el Insti…: todos los profes dicen que con nosotros no hay quien pueda, que no vamos a ser nada en la vida... Y todo por los 4 ó 5 de siempre y el resto que les ríen las gracias. Se pasan el día poniendo motes, tirando las tizas, poniendo zancadillas o dando collejas... y si alguien se enfada o se lo dice a la tutora entonces es peor porque durante un tiempo no te dejan en paz.

Ahora la han cogido con Pablo y la verdad es que no le dejan ¡A mí me da pena! Pero a ver quien es el guapo que lo dice o se enfrenta a ellos: le quitan el dinero, le tiran la cartera, le rompen el estuche... Cada vez le veo más triste y yo no sé que hacer. Ayer lo hable con mis amigos y ellos piensan como yo, pero Ángel dice que si nos vamos con él nos va a pasar a nosotros lo mismo. Mejor esperamos a que algún profe se dé cuenta y haga algo. Yo no tengo tanta confianza y sólo quiero que pase el curso, seguro que tres de ellos repiten porque suspenden todo y así les perdemos de vista. Los otros van a pasar, pero bueno, el próximo año ya veremos".

PAULA

Paula es una niña que ha llegado a mediados de curso al Colegio "VL". Al principio fue bien recibida por sus nuevos compañeros y compañeras, pero poco a poco fue quedándose sola sin tener con quien jugar. El otro día, en el tiempo del recreo, le dijo a su tutor que no quería salir, que prefería quedarse en clase. El tutor, extrañado, le pregunto por qué, y Paula, entre sollozos, le respondió que nadie quería jugar con ella. Al regreso del recreo el profesor preguntó a toda la clase por qué no querían jugar con ella. La mayor parte de los niños rápidamente respondieron que ellos jugaban al fútbol y que ella nunca les dijo nada de que quería jugar. Algunas niñas comentaron que habían jugado con ella pero que si perdía les insultaba y les decía cosas feas. Por ese motivo dejaron de jugar con ella. Paula negó los hechos, pero más adelante reconoció que alguna vez las había insultado e intentado pegar. Sin embargo, afirmó que lo había hecho porque al perder se reían de ella y le llamaban "gorda".

IGNACIO, MERCEDES Y ANA

Ignacio y Mercedes son los padres de Sandra, una niña de 10 años que está cursando 4º de Educación Primaria. Desde que Sandra inició su escolaridad, siempre han hablado con sus tutores, al menos una vez al trimestre, bien en reuniones colectivas o mediante entrevista individual.

Este curso, Ana, la tutora de Sandra, es nueva en el centro.
Ya es mitad del segundo trimestre, e Ignacio y Mercedes comentan que, dado que Ana no les ha convocado todavía, y aunque ellos también han preferido esperar un tiempo hasta que la tutora conociese a sus alumnos, sería bueno intercambiar impresiones sobre Sandra.

Ignacio aprovecha una mañana, cuando deja a su hija en el colegio, para preguntar a la tutora qué tarde podrían reunirse con ella, para hablar de la niña. Ana le contesta que el día para recibir a las familias es el martes de 17'00 a 18'00 horas. Ignacio le comenta que a esa hora es imposible, puesto que Mercedes trabaja en jornada de tarde y no acaba hasta las 19'00 horas ¿No podrían quedar en otro horario? Ana insiste en que ese era el día que estaba marcado por el centro para atender a las familias y que ellos debían decidir si iban a ir o no para apuntarlos en la lista de espera.

Dos días después de este contacto, Ana les envió una nota que decía así: *"Estimados padres de Sandra: Ante la petición de querer hablar conmigo por la marcha de su hija les reitero que estoy a su disposición los martes de 17'00 a 18'00 horas. Pero si no pueden, en realidad no hace falta la entrevista porque Sandra es una niña excelente y va muy bien en todo. Cordialmente. Ana"*.

Unos días después, Ignacio decidió insistir. Así que volvió otra vez a las 9'00 de la mañana a hablar con Ana para preguntarle si finalmente podrían tener una entrevista, ya que ellos insistían en tenerla igual y a ser posible los tres. Le preguntó si los padres y las madres sólo pueden y deben hablar con el profesorado cuando van mal los alumnos/as; y , además, le comentó que no sólo tenía que informarlos a ellos sino que entendía que ella también debería escucharlos para saber cómo es Sandra, al menos en casa, y las cosas que le preocupan.

Estos argumentos dejaron a Ana un tanto desconcertada y no supo muy bien qué responder. Miró a Ignacio y le dijo: *"Estoy totalmente de acuerdo con usted, pienso que la información sobre su hija ha de ser recíproca, pero tengo un bebé y no puedo dejarlo por las tardes excepto los martes porque estoy obligada a venir ese día, que es cuando lo dejo con una persona que tengo contratada".*

EL GRUPO DE 1º A

Comentarios de una junta de evaluación del primer trimestre de 1º A de la ESO:

- Se trata de un grupo poco cohesionado, mantienen pocas relaciones de amistad y compañerismo; creo que no fue muy buena idea hacer un grupo donde la mayoría son repetidores.

- Si yo tuviera que definir el grupo, precisamente lo que diría es la falta de idea de grupo. Son apáticos, poco participativos, nada motivados... ni siquiera competitivos cuando se enfrentan en los recreos a otros grupos jugando al fútbol.

- Además presentan un rendimiento muy bajo; es verdad que no provocan tanta disrupción como el 1ºB, pero esta apatía es insufrible. Yo todavía no he encontrado nada que les motive como grupo...
- En las horas de tutoría tampoco creáis que son más charlatanes; el grupito de la delegada es el único que propone alguna actividad, pero el resto "pasa"...

JUAN

Al IES XXX acaba de llegar un alumno de 2º de la ESO procedente del IES YYY. Estamos a mediados de curso y su traslado se debe a un problema que ha tenido con un profesor del último centro: le amenazó con una navaja y le esperó a la salida del instituto delante de su coche con las ruedas rajadas.

Juan, el alumno, ha demostrado durante toda su vida escolar problemas de adaptación, fracaso, expulsiones por peleas con compañeros... y ahora también con profesores.

Al tener edad de escolarización obligatoria, hay que asegurarle una plaza escolar y la Delegación pensó en el IES XXX por su "fama" de saber acoger a todo tipo de alumnado.

Nada más llegar ya ha protagonizado un encontronazo con la profesora de lengua y ha dejado muy claro en la clase quien es.

Los/as profesores/as del equipo están muy enfadados porque dicen que "todo lo que no quieren otros institutos, viene aquí"; "si el Equipo Directivo se plantara, no vendrían chicos tan violentos a mitad de curso"; "que cada IES aguante a los suyos"...

TRES HERMANOS

En el C.P. ZZZ se acaban de escolarizar 2 hermanos y una hermana procedentes de Marruecos. Los dos niños son de educación Infantil (4 y 5 años) y la niña de 2º de Primaria.

En el plan de atención a la diversidad del centro figura claramente que el apoyo lingüístico de alumnado extranjero en la etapa de Educación Infantil se hará con carácter prescriptivo dentro del aula, por la profesional de ese curso y apoyada en su caso por la profesora de apoyo al ciclo.

Las profesoras de Infantil de los dos hermanos hacen la petición de que reciban apoyo de la profesora de compensación educativa aduciendo razones de mejor preparación, falta de tiempo, excesivo número de alumnado... Ante la negativa del Equipo de Orientación y Jefatura de Estudios, ambas profesoras comienzan a prestar menos atención a estos alumnos dentro del grupo y demandan con frecuencia la intervención de la profesora de Servicios a la Comunidad aduciendo problemas de higiene y absentismo.

Familia

Escue

Respon

Convive

la
nsabilidad
encia

QVIXOTE
IV CENTENARIO

Castilla-La Mancha