

Convivencia en los Centros Educativos

Contigo

Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos

Convivencia en los Centros Educativos

MÓDULO 4: CONVIVENCIA PROFESORES Y ALUMNOS

Departamento de Educación, Cultura y Deporte

Carlos Gómez Bahillo (coordinador)

Alexia Sanz Hernández

Esther Puyal Español

María Jesús Luna Serreta

María Victoria Sanagustín Fons

Carmen Elboj Saso

Autores

Carlos Gómez Bahillo (coordinador). Universidad de Zaragoza.

Alexia Sanz Hernández. Universidad de Zaragoza.

Esther Puyal Español. Universidad de Zaragoza.

María Jesús Luna Serreta, IES. Avempace de Zaragoza

María Victoria Sanagustín Fons. Universidad de Zaragoza.

Carmen Elboj Saso. Universidad de Zaragoza.

Equipo Coordinador

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Máximo Pastor Andreu, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación.

José Luis Soler Nages, Jefe de la Unidad de Orientación.

Agradecimientos

Al profesorado, alumnado y familias que han participado en la elaboración de este módulo y, especialmente, a los que han colaborado en los procesos de recogida de información.

ISBN: 978-84-8380-024-9

Deposito Legal: Z-1193-2007

Imprime: GORFISA. Zaragoza

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación	7
1. Las relaciones de convivencia entre docentes y alumnos	13
1.1. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo.	15
1.2. Rasgos definitorios de la relación profesor-alumno/a.	29
1.3. Las relaciones profesor-alumno/a según sus protagonistas.	47
2. El conflicto relacional y sus características	65
2.1. El conflicto como causa de los problemas relacionales y de la conducta disruptiva del alumno/a.	67
2.2. La disciplina en el aula.	73
2.3. La indisciplina y el conflicto en el aula.	76
3. Propuestas y estrategias de intervención	89
3.1. Cómo deberían ser las relaciones de convivencia.	91
3.2. Propuestas de intervención.	98
3.3. Estrategias para la prevención, tratamiento y resolución de conflictos.	109
4. Materiales de trabajo	117
ANEXO 1. Diagnóstico permanente: ¿qué está pasando?.	119
ANEXO 2. La cultura de centro: la campaña de sensibilización.	128
ANEXO 3. La acción tutorial.	133
ANEXO 4. Protocolo de conducta para profesores y tutores, específica de cada centro.	138
ANEXO 5. Trabajar en grupo: formación del profesorado en dinámicas grupales.	144
ANEXO 6. Habilidades de comunicación: recursos y estrategias del profesor/a para el desarrollo del grupo.	154

ANEXO 7. Habilidades para la resolución de conflictos en el grupo.	163
ANEXO 8. Las normas de funcionamiento de la clase.	168
ANEXO 9. La asamblea de aula, los consejos de aula y el círculo del tiempo.	171
ANEXO 10. Responder a la disrupción.	177
ANEXO 11. Modificar los parámetros/contextos de las relaciones entre alumnos y profesores: los proyectos conjuntos.	182
ANEXO 12. Crear un recurso de mediación para la resolución de los conflictos ya manifestados.	187
ANEXO 13. Grupos de apoyo para alumnos y profesores.	192
ANEXO 14. Plan de trabajo conjunto entre familias y profesores.	195
ANEXO 15. Prácticas de restauración.	199
Protocolo de Intervención y Asistencia para el personal de los centros educativos de Aragón	203
Bibliografía	205
Páginas web	212

PRESENTACIÓN

La consolidación de la sociedad democrática ha generado cambios importantes en las organizaciones e instituciones sociales y concretamente en las formas de relación social. Se ha pasado de una sociedad autoritaria y jerarquizada, en la que predominaba la norma y su cumplimiento, a un sistema social democrático y participativo. La democratización de las instituciones ha dado origen a unas nuevas formas de relación social, basadas en la igualdad, respeto mutuo y consenso. La sociedad actual está afectada por cambios sociales y culturales que comportan a su vez modificaciones en los roles personales y funciones institucionales, pudiéndose generar situaciones conflictivas en las organizaciones y en las relaciones sociales que en ella se producen; esto no hace sino evidenciar que ya no sirven los modelos relacionales profesor/alumno/a tradicionales. El reto está en integrar mundos y realidades cambiantes para una convivencia armónica y fructífera.

El texto que se presenta forma parte de la Guía *Cuento Contigo* de Convivencia en los centros educativos, compuesta por otros tres módulos, *La convivencia entre iguales*, *La convivencia en la interculturalidad* y *La convivencia en las relaciones de género*, elaboradas por ADCARA y que ya han sido editados. El estudio *Relación profesor y alumno*, se plantea desde una perspectiva multidisciplinar y toma como punto de partida el estudio previo sobre *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*¹, realizado dentro del

¹ GÓMEZ BAHILLO, C., PUYAL ESPAÑOL, E., SANZ HERNÁNDEZ, A., ELBOJ SASO, C. y SANAGUSTÍN FONS, M.V. (2006): *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.

Plan de Convivencia Escolar del Gobierno de Aragón, en el que se contemplan los discursos de los diversos actores desde diferentes enfoques: antropológico, sociológico, psicosocial y pedagógico. El conocimiento de la realidad socioeducativa de los centros nos permite apreciar el nivel relacional entre profesores y alumnos y proponer una serie de estrategias de intervención, así como unos instrumentos de medición para valorar las relaciones entre ellos, cuando éstas se convierten en conflictivas. En el planteamiento que se realiza se asume la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de mediación contando con los profesores y otros profesionales que forman parte de los Departamentos de Orientación, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica u otros programas y servicios de apoyo educativo.

Las relaciones que se establecen en el seno del aula son complejas y además tienen repercusiones importantes en el desarrollo social y educativo de los alumnos y en la trayectoria personal y profesional de los profesores, de ahí que las propuestas que se hacen integran a todos los actores desde una perspectiva humanista y global. Para ello se analiza el comportamiento de quienes son protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula desde una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual. Se proponen protocolos para estudiar, analizar y favorecer las relaciones existentes entre profesorado y alumnado, y herramientas para considerar y evaluar las causas de la falta de disciplina en las aulas y buscar las posibles soluciones. También se exponen protocolos para la evaluación del conflicto atendiendo a la asimetría que presenta la relación entre ambos, profesor/a y alumno/a, en lo que se refiere a edad, conocimientos, poder, etc.

En estas páginas se hace una reflexión que recoge la opinión de profesores y alumnos, obtenida a través de grupos de discusión realizados con profesores, estudiantes y AMPAS de las tres provincias aragonesas, las respuestas de los cuestionarios Delphi remitidos a los equipos directivos, así como la información que en su día se recabó para la elaboración del estudio sobre *Convivencia escolar*, anteriormente citado.

El módulo *Convivencia profesores y alumnos*, consta de *cuatro capítulos*. El *primero* de ellos está dedicado a analizar y estudiar las relaciones de convivencia entre educadores y estudiantes, considerando los sistemas normativos y las respuestas interpersonales, los determinantes de la conducta social, los rasgos que la definen y la visión que sobre ella tienen sus propios protagonistas, señalando los elementos que las obstaculizan o, por el contrario, las facilitan. Se hace referencia a los procesos de comunicación que surgen entre ellos y al ejercicio de la autoridad y poder del profesor/a y su repercusión en la relación de convivencia con sus alumnos/as.

El *segundo capítulo* trata del conflicto relacional y sus características: causas, formas de manifestación, repercusiones en el clima de la clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo especial mención a la indisciplina y disrupción en el aula. Se consideran las causas que pueden originar indisciplina derivadas de la estructura organizativa del centro y de la actitud, comportamiento y falta de habilidades tanto del profesor/a como del alumno/a.

En el *capítulo tercero* se presentan diversas propuestas de intervención, para favorecer el clima relacional entre profesores y alumnos y se señalan estrategias para la prevención, tratamiento y resolución de conflictos entre ellos. Se proponen directrices para el tratamiento de las situaciones de indisciplina así como los aspectos que son convenientes considerar en los procedimientos disciplinarios.

Por último, en el *cuarto capítulo*, se proporcionan una serie de materiales de trabajo y recursos para los profesores, que contienen estrategias y herramientas para favorecer el clima de convivencia en el aula y disponer de instrumentos para analizar, evaluar, prevenir o resolver las situaciones que se puedan generar o que se hayan producido en el aula o centro. Finalmente se incluye un *Protocolo de Intervención y Asistencia para el personal de los centros educativos de Aragón*.

Este módulo ha sido posible gracias a la colaboración de profesores, alumnos y representantes de las AMPAS de los centros públicos y concertados de la Comunidad Educativa Aragonesa que han participado en grupos de discusión y respondiendo a cuestionarios, así como a la disponibilidad de los equipos directivos de los centros que han estado dispuestos a responder a nuestra solicitud de información y ayuda. Este nuevo libro es, por tanto, un trabajo compartido, que recoge de una manera formal las inquietudes, problemas, experiencias, expectativas y deseos de los que día a día están haciendo posible que *“educar en la convivencia”* en Aragón sea una realidad.

Zaragoza, enero 2007

1. LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

1.1. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo.

- 1.1.1. Las respuestas interpersonales.
- 1.1.2. Las normas de convivencia.
- 1.1.3. Determinantes de la conducta social.

1.2. Rasgos definitorios de la relación profesor y alumno.

- 1.2.1. Los fines y contenidos de la relación: la educación.
 - A. La función del profesor/a.
 - B. Visiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 1.2.2. Simetría y comunicación entre profesor/a y alumno/a
 - A. Comunicación verbal.
 - B. Comunicación no verbal.
- 1.2.3. Autoridad, poder e influencia.
- 1.2.4. Posiciones sociales y roles: alumnos *versus* profesores.
 - A. Acercamiento del joven a la vida adulta.
 - B. La construcción de la pertenencia grupal.

1.3. Las relaciones profesor y alumno según sus protagonistas.

- 1.3.1. El punto de vista de los alumnos.
 - A. Sobre el rol de profesor/a según el alumno.
 - B. Sobre el rol de estudiante.
 - C. Sobre la relación profesor y alumno.
- 1.3.2. El punto de vista del profesor.
 - A. Sobre el rol de profesor/a.
 - B. Sobre el rol de alumno/a según el profesor.
- 1.3.3. Elementos obstaculizadores de la convivencia según sus protagonistas.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Las relaciones de convivencia que se producen en la comunidad educativa hay que estudiarlas y analizarlas dentro del contexto social en el que se generan y se encuentran los actores afectados. La sociedad actual está sometida a transformaciones importantes en el ámbito político, económico, social, cultural, ideológico, religioso, axiológico, relacional... La sociedad de la información y las nuevas formas de saber han generado la crisis del propio conocimiento (demanda de saber práctico ¿para qué sirve?) y del modelo enseñanza-aprendizaje (de la transmisión del conocimiento al desarrollo personal).

La comunidad educativa es un microcosmos social que reproduce y en el que se viven los procesos, acontecimientos y problemas que están afectando a la sociedad en la que se encuentra ubicado el centro. Los principales actores sociales –los alumnos– son más sensibles y les afectan más directamente todo lo que sucede en su entorno, por encontrarse en proceso de maduración personal. Un buen educador y formador es el que conoce el mundo y el entorno en el que transcurre la vida de sus alumnos, sus preocupaciones, intereses y necesidades y posee conocimientos, recursos pedagógicos, destrezas y habilidades sociales para establecer una relación con ellos que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, es importante conocer la opinión tanto de profesores como de los alumnos sobre las relaciones de convivencia y los elementos que pueden llegar a interferir en ellas, así como las expectativas que cada uno tiene sobre el rol que debe desempeñar el otro.

1.1. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo

Cuando el alumno/a acude al centro escolar, y tiene su primer contacto con el profesorado, se inicia una relación que va a influir de manera importante en el desarrollo de su educación y formación. La motivación, el compromiso con la tarea y la satisfacción con el clima y ambiente escolar dependen, en gran medida, de la calidad de las interacciones y de los procesos de comunicación que acontecen en estos escenarios y que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar. La relación profesor-alumno/a determina el clima de convivencia existente en el centro/aula y el nivel de satisfacción con el que el alumno/a desarrolla su tarea y establece las relaciones con sus compañeros.

El componente relacional y la comunicación interpersonal son hasta tal punto importante en el proceso educativo que sin él no podría realizarse, de ahí que se haya llegado a afirmar que una enseñanza eficaz requiere de una relación eficaz.

Este es uno de los axiomas del psicólogo Paul Watzlawick, cuya aportación ha sido crucial para la comprensión del proceso de la comunicación humana, al considerar que el contenido de la comunicación siempre está supeditado y determinado por la relación existente entre el emisor y el receptor. Pero establecer y compartir escenarios de relación interpersonal no es una tarea fácil. En ellos pueden gestarse tanto el interés y la satisfacción como los malos entendidos, los problemas

y conflictos. De ahí que la relación del profesor/a con los alumnos en el aula sea una de las prioridades a las que hay que poner mayor atención; debe considerarse como una competencia más del profesor, al mismo nivel que otras como la de diseñar tareas o actividades de aprendizaje.

La relación que mantiene el profesor con los alumnos es importante al menos por dos razones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Por la dimensión emocional del aprendizaje. El aprender no es un proceso meramente cognitivo, es también un proceso emocional. Sentirse bien (o, por el contrario, a disgusto), experimentar ansiedad, tensión o miedo son emociones que pueden interferir en los aprendizajes, reforzarlos o impedir su desarrollo.
- Porque una buena relación con los alumnos está condicionada a otros aprendizajes que van más allá del dominio de la asignatura.

Así pues, la importancia de la interacción justifica que se haga una referencia a los aspectos que afectan, tanto a las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, como a las respuestas interpersonales, las normas de convivencia y los determinantes de la conducta social.

1.1.1. Las respuestas interpersonales

La conducta social es una disposición, más o menos consistente y estable, a través de la cual el individuo responde a los requerimientos y demandas de otras personas o grupos. Guilford señala doce prototipos de respuestas interpersonales, que han sido clasificadas por Krech (1977: 118-119) en tres categorías arbitrarias: **disposiciones que aparecen al asumir un rol** y que están relacionadas con la conducta interpersonal, **disposiciones sociométricas** que incluyen los rasgos de las respuestas interpersonales que dependen de las relaciones sociales de las personas y **disposiciones expresivas** que se manifiestan en cualquier tipo de respuesta que se emite en una situación social.

Disposiciones que aparecen al asumir un rol

ASCENDENCIA (Personas seguras de sí mismas)	↔	TIMIDEZ
DOMINACIÓN (Tienden a ser líderes)	↔	SUMISIÓN
INICIATIVA SOCIAL (Personas dinámicas y activas que dinamizan el grupo e inciden en la mayoría silenciosa)	↔	PASIVIDAD SOCIAL
INDEPENDENCIA	↔	DEPENDENCIA

Disposiciones sociométricas

ACEPTACIÓN	↔	RECHAZO
SOCIABILIDAD	↔	INSOCIABILIDAD
AMISTAD	↔	ENEMISTAD
ALTRUISMO (Se manifiesta en la preocupación por los sentimientos y necesidades de los demás)	↔	EGOISMO

Disposiciones expresivas

COMPETITIVIDAD	↔	COOPERACIÓN
AGRESIVIDAD	↔	APACIBILIDAD
AUTOCONSCIENCIA (Sabe cómo comportarse y cómo deben hacerlo los otros)	↔	RIGIDEZ SOCIAL
EXHIBICIONISMO	↔	DISCRECIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de Krech, (1977).

Las respuestas interpersonales dependen de las experiencias individuales que se han tenido en la satisfacción de impulsos frecuentes e intensamente producidos y de la capacidad cognoscitiva de cada persona, es decir, de su visión personal acerca de lo que acontece y le rodea. Esta visión puede estar condicionada por:

- **Ambiente físico y social.** La manera de pensar y de analizar e interpretar la realidad está determinada por el medio físico en que se encuentra una persona y por el contexto sociocultural en el que vive. El escenario en el que se realiza la acción es como un territorio emocional. El significado personal del lugar, el grado en que éste se adecua a sus necesidades y metas determina su relación con el espacio.
- **Deseos, objetivos y expectativas individuales** que contribuyen y condicionan la interpretación de hechos y situaciones.
- **Experiencias personales**, que contribuyen y condicionan la fijación del contenido y la organización de imágenes y situaciones que aparecen en la realidad social.

1.1.2. Las normas de convivencia

La escuela, y concretamente el aula como lugar de convivencia, requiere el establecimiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. **La gestión de enseñar**, que realiza cada día el profesor, precisa de *“la elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino positivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común”* (Ortega Ruiz, y otros 1998, 88). El hecho de establecer unas normas entre todos es una forma de trabajar la convivencia en el aula y en el centro. Se trata de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que los alumnos no se sientan juzgados *a priori* y en el que las normas, el funcionamiento del

centro y la forma de resolver los conflictos sea decidida conjuntamente por todas las personas implicadas.

Las normas son imprescindibles para regular el comportamiento de los jóvenes y adolescentes y mantener el orden social y favorecer las relaciones de convivencia. La institución educativa debe constituir un modelo de referencia para el orden social, por lo que la disciplina debe ser un medio para su consecución. Las normas regulan las relaciones de convivencia entre los distintos actores sociales que forman la comunidad educativa y de su cumplimiento depende el ambiente existente en los centros y aulas, facilitando las relaciones interpersonales y la educación y formación del alumnado. Las normas establecidas deben ayudar al profesor/a y a los alumnos para el ejercicio de su función, proporcionando seguridad, orden y respecto mutuo. Por ello, para que un **sistema normativo** tenga su efecto en el ámbito educativo, debe:

- Haber sido **elaborado de forma conjunta** entre docentes y estudiantes y que sirva para regular y favorecer las relaciones de convivencia entre ellos.
- **Las normas deben ser revisadas** de forma periódica, y en respuesta a los cambios que se van produciendo en el entorno escolar, **para conseguir que sean eficaces.**
- **Las normas deben ser pocas y claras**, de fácil comprensión y ejecución, y en consonancia con las distintas situaciones que se generan, a fin de evitar los subjetivismos en su interpretación, ejecución y seguimiento.
- Convencer a los miembros de la comunidad educativa de la **necesidad de su cumplimiento** y de las consecuencias que posiblemente se deriven con su trasgresión.
- Aplicarse de manera consistente a fin de **garantizar la seguridad en las relaciones de convivencia.**

El alumnado debe tener la oportunidad de opinar y de participar de forma activa en la gestión de los centros, en la confección de las normas y en la resolución de conflictos. Se trata de implicar a todos los estudiantes en la generación de ambientes saludables, fomentando su confianza y su participación en la elaboración, puesta en práctica y evaluación de las normas de convivencia, de los protocolos del centro y de otros posibles programas orientados a mejorar su clima y a traba-

jar con todos los actores implicados en un plano de igualdad. Las competencias para la igualdad precisan de unas relaciones sociales que no sean de poder y de imposición y sí de igualdad, solidaridad y amistad.

El objetivo final es generar un protocolo y unas buenas prácticas de convivencia (Ver **Anexo 2**) a partir del establecimiento de unas normas comunes elaboradas entre todos (Ver **Anexo 8**). El propio proceso de elaboración constituye la primera práctica ya que supone:

- La participación de todos.
- La negociación para la búsqueda de acuerdos aceptados por la mayoría.
- La resolución de conflictos.
- La asunción de responsabilidades y compromiso personal.
- El desarrollo de una cultura de trabajo colectivo en el centro.

El aula debe ser un lugar idóneo para el aprendizaje de las normas de relación y convivencia basadas en el respeto. Para ello es necesario generar dentro de ella un clima que permita crear un **ambiente adecuado** en el que sea posible:

- La **participación**. El profesor/a debe abandonar los viejos modelos de enseñanza-aprendizaje, en los que él era el transmisor de conocimientos y el alumno/a se convertía en un receptor pasivo, y proponer modelos educativos basados en la interacción mutua a través de la cual el alumno/a va comprendiendo y asimilando las enseñanzas de su maestro, produciéndose un proceso de comunicación bidireccional lo que favorece, sin duda, los niveles de convivencia.
- Una **organización del aula** adecuada a la participación del alumno, favoreciendo el trabajo en grupo y primando la consecución de objetivos colectivos por encima de los individuales.
- El **diálogo**, a través del cual el alumno/a aprende a respetar y considerar opiniones contrarias o diferentes a la suya en el análisis de los hechos sociales y de los comportamientos individuales.

Se trata de fomentar en el alumno/a actitudes favorecedoras de convivencia y prepararle para su inserción como ciudadano en una sociedad democrática. Para ello

resulta fundamental el aprendizaje y la comprensión y asunción de las normas por las que se rigen las relaciones interpersonales en la sociedad, a través de un tratamiento transversal de las mismas que debe ser incluido en el currículo escolar.

Pero ¿qué entendemos realmente por **normas de convivencia** en las que se fundamentan las relaciones entre profesores y alumnos? Las normas contienen una serie de principios que originan y regulan los comportamientos ante situaciones concretas. Las normas, en la manera que son interiorizadas y asumidas, determinan las relaciones y formas de convivencia y ayudan a la formación de la personalidad del niño/joven (Ver **Anexo 8**). Los alumnos desde su incorporación al centro educativo observan las conductas de sus compañeros y profesores, y van interiorizándolas y haciéndolas suyas y, de esta manera, ensayan y prueban formas de relacionarse. Pero este proceso de asimilación requiere una serie de fases:

- **Fase de incorporación**, que se corresponde con la etapa de educación infantil y los cuatro primeros años de primaria en los que el niño va incorporando las directrices y pautas de conducta que va recibiendo de los adultos, a través de las enseñanzas de sus familias y educadores.
- **Fase de conformidad**, supone un cierto grado de reflexión en la asimilación de la norma que implica una relativa evaluación y valoración de la misma en función de su utilidad y de su posición dentro del sistema y, en algunos casos, también por las consecuencias y efectos que su no cumplimiento puede suponerle.
- **Fase de aceptación e interiorización** de las normas por el alumno/a al considerarlas necesarias para el funcionamiento de la actividad escolar y para la buena marcha de las relaciones interpersonales entre compañeros y de éstos con sus profesores.

Pero ¿cuál es el mecanismo más adecuado y efectivo de socialización a través de la asunción de las normas? (Ver **Anexo 8**). La elaboración colegiada de las mismas, dado que las normas relacionales y de convivencia consensuadas, suelen tener un grado de aceptación general. Cuando se da la oportunidad a los alumnos de reflexionar, proponer y consensuar acuerdos y normas, su cumplimiento tiene un mayor grado de garantía y, generalmente, las posturas más radicales no son aceptadas. En este proceso el profesor/a desempeña un papel determinante

que debe ir dirigido a que los alumnos se sientan protagonistas del funcionamiento de ese microcosmos social que es la clase. Papel que debe ser apoyado por las familias.

Las normas de clase, según Cruz Pérez (Fernández 2004), deben potenciar la intervención de los alumnos en la organización del aula, unificar los criterios de intervención de los profesores en el grupo en cuanto a su aplicación y desarrollar la acción tutorial para el cumplimiento de las mismas (Ver **Anexos 8 y 3**). El **proceso de elaboración** se puede desarrollar en **tres fases**:

- **Preparación:** explicar la finalidad y análisis de dificultades.
- **Producción de normas** de aula: verificar la coherencia con la normativa y proyecto educativo del centro y generar el proceso grupal a partir de propuestas y análisis de las mismas.
- **Mantenimiento, seguimiento y aplicación** de las consecuencias: verificación y consideración de la reincidencia y del carácter individual o colectivo.

Las ventajas que estos procesos producen son: una mayor adhesión al código, mejores relaciones interpersonales, más claridad en el estilo de enseñanza y más coherencia.

Cada uno de nosotros como seres sociales estamos en constante interacción con nuestros semejantes a través del lenguaje y de la comunicación simbólica. Nuestro comportamiento está determinado por la sociedad en la que vivimos y por el grupo/grupos a los que pertenecemos. El grupo, y de una manera más genérica la sociedad, establece unas normas que vamos aceptando e interiorizando, a lo largo de las diferentes fases de socialización por las que transitamos a lo largo de la vida. Las normas sociales aparecen como deseables y convenientes para la sociedad o para un grupo determinado, y abarcan al conjunto de reglas y modos de conducta compartidos y su incumplimiento es objeto de sanción o reprobación.

Cada grupo tiene una serie de reglamentos, códigos, ritos, costumbres, modas, etc., explícita o implícitamente manifiestos, que afectan al comportamiento de sus miembros.

De esta manera, la comunicación interpersonal únicamente es posible cuando existen unas normas de acción que son conocidas y aceptadas por todos, y cada uno orienta su conducta en función de ellas. En cualquier grupo, cada uno de sus miembros establece diversas expectativas sobre el comportamiento y las posiciones sociales propias y del resto. Esto supone que en cualquier relación interpersonal se espera una determinada forma de actuación y respuesta del otro, lo que permite el establecimiento de un contacto significativo. Las normas por las que se rige el comportamiento son transmitidas a través de la educación y de la cultura, y responden a la forma en que la comunidad interpreta las relaciones sociales.

Las normas están vinculadas a valores sociales, es decir, expresan la manera de entender la sociedad y las relaciones humanas. El cumplimiento de la norma permite conseguir aquello que es considerado como deseable, por eso se prescribe lo que se debe hacer y cómo hay que hacerlo. Normas y valores son determinantes del conocimiento y de la interacción social. Dicha prescripción se plasma en costumbres, normas y leyes que adquieren matices peculiares según las sociedades y que constituyen la base de la socialización.

COSTUMBRES

La costumbre constituye un principio normativo en muchas sociedades, ya que influye en las expectativas individuales, dado que representa la forma correcta de responder a determinadas situaciones que han tenido las personas a lo largo del tiempo. Para Sumner las costumbres, 'mores', se convierten en normas, ya que se refieren generalmente a expectativas que se dan por supuestas, pero que están sometidas a la 'presión de mejora', es decir, que se adaptan y se modifican para ser más eficaces y conseguir más fácilmente los propósitos del grupo.

NORMAS

- Las comunes para todos los miembros de una comunidad, referidas a la vida cotidiana, a los sistemas de representaciones, creencias, valores compartidos, y a los símbolos colectivos (ritos o signos de reconocimiento, entre otros).
- Las conductuales, a partir de las que se establecen los comportamientos propios de cada persona en el desarrollo de sus actividades y en la relación con los demás; se refieren a aquello que se espera de ella en sus relaciones interpersonales.

LEYES

En las sociedades desarrolladas la costumbre es sustituida por la ley, que se convierte en la norma del grupo, y se exige su cumplimiento generalizado, al estar sometidos y coaccionados todos por ella.

La socialización en el ámbito educativo se produce a través de una serie de procesos que contribuyen a desarrollar la personalidad social del alumno/a y a aumentar su afianzamiento y la seguridad en sí mismo. Se trata de que el alumno/a encuentre su lugar social dentro de su grupo y entorno. Entre éstos destacamos tres:

- **Proceso de observación de las actitudes y conductas** de los demás, especialmente de aquellos compañeros más cercanos y con los que se encuentra más vinculados afectivamente.
- **Proceso de imitación de los comportamientos** que conducen al éxito y al reconocimiento social en sus compañeros y amigos.
- **Proceso de identificación**, mediante deseos de parecerse a otras personas imitando su conducta, forma de ser, de hablar, de vestir, etc. lo que supone la interiorización de otras personas y de sus circunstancias.

Pero, la socialización no se produce exclusivamente en el centro educativo sino que el niño/joven se encuentra sometido a múltiples influencias de situaciones y circunstancias del entorno en el que vive, especialmente de la familia y grupo de iguales.

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES SOCIALES Y SU REPERCUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	
Cambios producidos en la sociedad	Efectos y consecuencias en los alumnos
Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • Internet. • Correo electrónico. • Chats. • Medios audiovisuales. • Televisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes formas de relación entre iguales. • Diferentes maneras de entender y acatar la autoridad. • Diferentes estrategias de aprendizaje.
Globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalidad. • Heterogeneidad en los grupos sociales. • Diversidad de valores y actitudes. • Diferentes visiones del mundo.

1.1.3. Determinantes de la conducta social

La conducta social se encuentra determinada por múltiples factores personales, cognitivos y contextuales, es decir, por la manera en que percibimos, nos representamos la realidad o recordamos nuestras experiencias, así como por la influencia del entorno social. Nuestras respuestas sociales están muy relacionadas con la atracción interpersonal, la predisposición a la cooperación, la sensación de frustración y el recurso a la agresividad y, finalmente, la percepción de cohesión social.

- Atracción interpersonal

El acercamiento hacia los demás tiene su origen en la satisfacción de las necesidades de afiliación y de aprobación social que cualquier persona reclama. Esta necesidad de relación tiene un carácter selectivo, ya que los procesos de simpatía o acercamiento se producen entre personas que comparten o han compartido experiencias comunes. Por ejemplo, las actitudes, las creencias, los valores, la raza, la proximidad o el atractivo físico, entre otros, son aspectos que predisponen a las personas a identificarse entre sí, dando lugar a la empatía interpersonal.

- Cooperación

La predisponibilidad a la cooperación depende de una serie de factores como la situación, el tipo de actividad, las relaciones de amistad o la conducta del otro/otros que determinan a las personas a compartir unos mismos objetivos y a realizar en común tareas y actividades. No obstante, el contexto social es determinante. En una sociedad autoritaria o competitiva se producen menos situaciones de cooperación y prevalecen actitudes individuales respecto a la resolución de problemas personales o colectivos, mientras que en sociedades democráticas y participativas la tendencia a una actividad común o a la resolución conjunta de problemas grupales se encuentra más extendida.

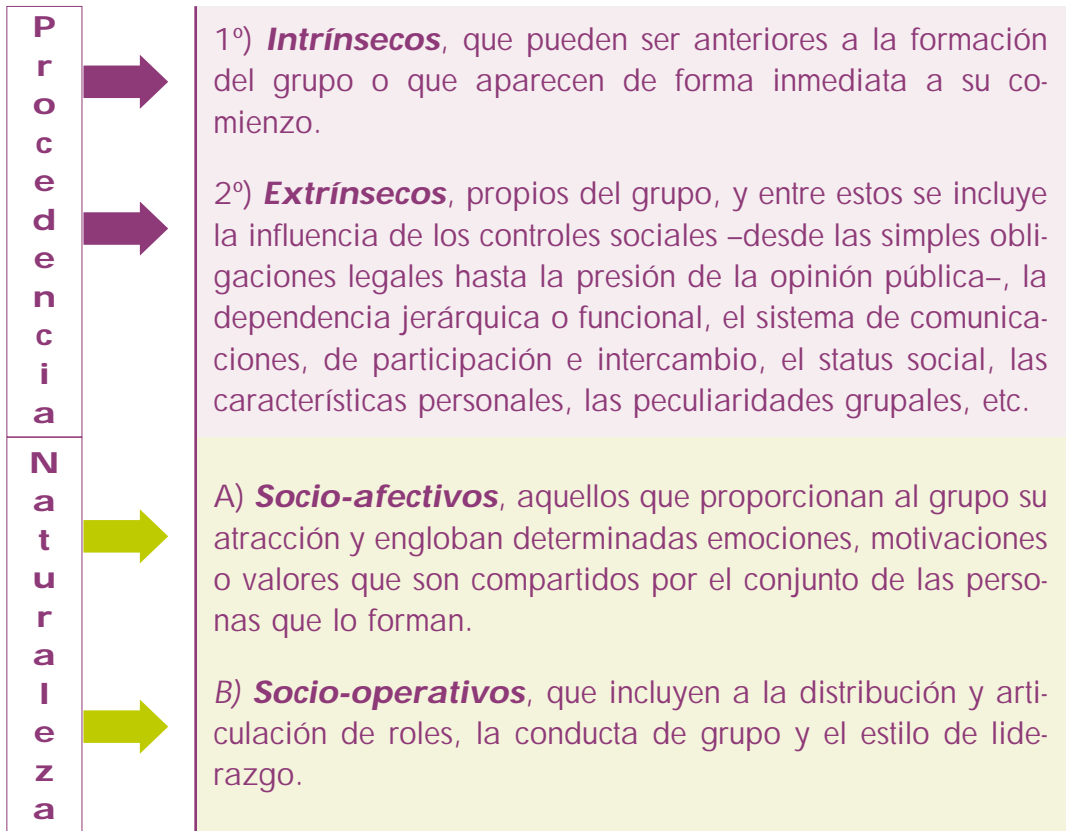
- Agresión y frustración

La agresión suele ser efecto de la frustración. La no realización de las expectativas comportamentales puede llegar a producir sentimientos de fracaso y de ansiedad, lo que se traduce en frustración. Los hechos frustrantes pueden provocar conductas de huida o de escape de la realidad, por miedo a afrontar nuevas situaciones o algo no deseado y temido, o respuestas bruscas a una situación planteada, que se pueden aglutinar bajo el calificativo de **conductas regresivas**; estas se relacionan con comportamientos sociales como los siguientes:

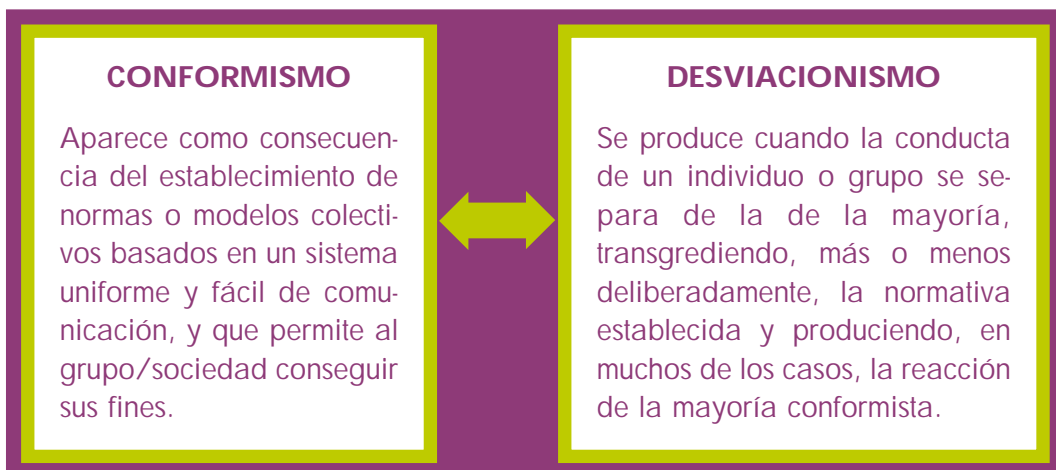
- **Comportamientos agresivos**, a través de conductas y sentimientos de cólera o de violencia física y destrucción de objetos que pueden contribuir a provocar una situación de impotencia.
- **Comportamientos regresivos**, primitivos y no adecuados ni a la edad, ni a la personalidad del autor.
- **Huida o de escape**, a través de barreras psicológicas por medio de las que se ignora una situación o se emiten respuestas que no responden a los requerimientos planteados.
- **Represión** de aquellos deseos y respuestas que no pueden ser satisfechas socialmente por no estar permitidas o carecer de cauces sociales admitidos.
- **Conducta reactiva**, que supone la realización de conductas y respuestas totalmente contrarias a lo que la persona desearía hacer.
- **Respuesta racionalizadora** ante fracasos y respuestas no deseadas, por medio de una justificación de la reacción adoptada.
- **Conducta proyectada**, que consiste en atribuir a otro las características y comportamientos que nos pertenecen.
- **Conducta identificada**, apropiándose o incorporándose rasgos y características de los que se carece y que corresponden a personas o grupos que se desean y que se consideran como modelo.

- Cohesión social

La cohesión constituye un condicionante de las relaciones e influencias interpersonales, manifestándose por medio de una serie de conductas dinámicas, de carácter colectivo, que contribuyen a reforzar la presión interna y a unificar al grupo. Está determinada por diversos tipos de factores, atendiendo a la **procedencia** o momento de su aparición, por un lado, y a su **naturaleza** por otro.



El grado de cohesión de un grupo se manifiesta a través de la conducta colectiva, que puede tener también dos posturas antagónicas:



Las respuestas interpersonales que se producen en el centro/aula están determinadas por las normas de convivencia existentes, que han sido establecidas, de forma implícita, a través de la socialización que recibimos desde que comenzamos a relacionarnos con los demás y, de manera explícita, por los acuerdos y directrices establecidas en cada centro educativo según sus peculiaridades y características.

1.2. Rasgos definitorios de la relación profesor-alumno/a

La tarea educativa acontece en su mayor parte en escenarios y situaciones interpersonales. La interacción entre profesor/a y alumno/a es, por tanto, inevitable, siendo imposible la ausencia de relación entre ellos o la conformación de las relaciones neutras. Dicha interacción puede adoptar diferentes formas dependiendo de variables individuales, interpersonales, intergrupales y sociales: cooperación, competencia, acuerdo, conflicto, adaptación, oposición o asociación, entre otras. No obstante, en todas ellas emergen una serie de

rasgos definitorios inherentes que nos permiten caracterizar la interacción: los fines, objetivos y contenidos de la relación (en este caso centrados en el proceso enseñanza-aprendizaje), la simetría relacional y la comunicación, la cuestión del poder y la autoridad y, finalmente, los roles y expectativas de los protagonistas (profesores y alumnos).

1.2.1. Los fines y contenidos de la relación: la educación

La interacción desarrollada entre profesores y alumnos se asienta y justifica esencialmente sobre el propósito de la educación. No se trata, por tanto, de una conducta espontánea sino de una conducta que responde a demandas del propio rol. En este caso, las expectativas de unos respecto a otros están influenciadas por las convenciones y normas que han sido establecidas dada la función educativa de la actividad.

Sin embargo, las funciones que la sociedad le pide a la institución educativa no han sido siempre las mismas, sino que han ido evolucionando. Los cambios profundos que ha sufrido tanto la familia como la sociedad en su conjunto, han creado una nueva situación que reclama nuevas funciones para los centros que, a su vez, exigen cambios en el rol de profesor/a y en sus estilos de enseñanza, en las metodologías docentes, en las relaciones que se establecen con el alumnado, en la estructura y modelos organizativos de los centros, etc.

De estos cambios sociales, los que más inciden en la institución educativa son:

- **Los cambios en la familia.** La modernidad sustrajo a la familia muchas de sus funciones que pasaron a ejercerlas instituciones especializadas de la sociedad, llegando a convertirse ésta poco más que en el espacio íntimo en el que se cría a los hijos, una “agencia de servicios afectivos”, cuyo objetivo es el respaldo afectivo, la asistencia emocional y el apoyo incondicional a sus miembros (Verdú 1992). La falta de tiempo, la rebeldía de los hijos frente a la

autoridad paternal incuestionable, el conflicto generacional... explican parte de la dificultad de la familia para desarrollar su labor socializadora.

- **La sociedad de la información.** La pérdida de relevancia de la familia se ha producido en una medida inversamente proporcional al desarrollo experimentado por los medios de comunicación de masas. De ellos, el niño/joven recibe un cúmulo incesante de información. El problema está en que esta superabundancia de información puede dejar al niño tan desinformado como lo estaba antes si no es capaz de darle sentido y, consecuentemente, transformar la información en conocimiento.
- **La multiculturalidad** es otro fenómeno de la sociedad actual, derivado de los movimientos migratorios, que contribuye al enriquecimiento de la comunidad por la diversidad que aporta pero que también, en ocasiones, puede ser causa de problemas y conflictos en la sociedad receptora relacionados con la convivencia entre diferentes culturas.

Estos cambios demandan nuevas funciones sociales a la institución educativa. Concretamente:

- La escuela debe sustituir la función de instrucción e información, que tradicionalmente desarrollaba, por la de crear conocimiento, enseñando a procesar la información y comprender el significado de las cosas.
- Además, ante la variedad y diversidad del alumnado, los centros deben atender las necesidades de los alumnos, especialmente de aquellos que no están saturados de información sino, por el contrario, no la tienen y difícilmente la van a encontrar en su familia y en su medio.
- Por otro lado, la escuela cuyo trabajo principal era la enseñanza como complemento a la labor educativa de la familia, se ha encontrado progresivamente con la obligación de asumir la labor de socialización primaria que antes desarrollaba ésta. En consecuencia, la escuela debe ampliar sus tareas y asumir también la función educadora, con mayor dedicación que en la escuela tradicional.

El centro educativo, como espacio socializador, debe contribuir al proceso de maduración del alumno/a. Por ejemplo, a través de una buena relación el profesor/a puede transmitir a los alumnos valores para la convivencia, que pueden ser

tan importantes como los contenidos curriculares. Al igual que los demás aspectos de la conducta social, las relaciones se ven influidas por la socialización a través de la imitación, el modelado, etc. En este sentido, las relaciones entre profesor/a y alumno/a pueden convertirse en un modelo que se reproduzca en otros escenarios interpersonales.

Así, la interacción profesores y alumnos puede presentarse multidimensional pero será la función social mencionada y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, los que doten de sentido a la relación interpersonal entre ambos en el ámbito educativo. En esta cuestión, las asunciones y perspectivas relacionadas con el rol que ejerce el profesor/a y las diferentes visiones, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, aportan rasgos específicos a los tipos de relaciones interpersonales que pueden generarse y al sentido y contenido de éstas.

A. La función del profesor/a

Desde el punto de vista de la función social que ejerce el centro educativo, podemos hablar de un *continuum* en el que se presentan esquemáticamente dos posturas divergentes extremas. Desde una de ellas, se afirma que la institución educativa debe procurar e impulsar una buena formación y capacitación técnica de los alumnos. Desde la otra, se considera que el profesorado también tienen la obligación, para con el alumnado y la sociedad, de ofrecerle las herramientas para que éste desarrolle sus capacidades y habilidades sociales. Desde este punto de vista, no se trata sólo de **“formar”** sino de **“educar”**, es decir, procurar una formación completa del joven, atendiendo de manera fundamental al desarrollo de aptitudes, actitudes y habilidades sociales que le permitan convertirse en un ser adulto.

Para caracterizar la labor del profesorado, puede utilizarse un segundo *continuum* en el que los polos estarían marcados por dos palabras: enseñar y aprender. El énfasis en el aprendizaje del alumno/a implica que la tarea como profesores no es enseñar, sino **ayudar a aprender**. En este sentido, se plantea que la labor docente no consiste únicamente en informar al estudiante de unas teorías, técnicas o experiencias acumuladas. La enseñanza eficaz consiste en la creación, por parte del profesor, de un **ambiente de aprendizaje** en el que los alumnos:

- Son positivamente influidos para querer aprender.
- Son provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra.
- Utilizan estas oportunidades para aprender.

En efecto, la tarea educativa es un largo proceso en el que interviene la acción continuada y constante del profesor/a cuya labor no puede quedar reducida al simple hecho de impartir una clase. Su función, cada vez más compleja, es la de **orientar al alumno/a en su aprendizaje**, entendiendo éste en un sentido amplio, es decir, que abarque o incluya conocimientos científicos específicos, actitudes, procedimientos y habilidades.

Otra de las tareas importantes ha de ser **motivar** a los grupos de alumnos. Este es el principal problema del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no hay aprendizaje si no está enlazado con las motivaciones de la persona, dado que éstas son el inicio y el final de todo aprendizaje. De ello se deriva la necesidad de que este complejo proceso educativo esté guiado por un plan consciente y premeditado que oriente a los participantes –profesorado y alumnado–. La función fundamental del profesor/a consiste en el desarrollo de unos contenidos de enseñanza, a través de la actividad pedagógica, utilizando determinados métodos de trabajo, para conseguir los objetivos de cada área o asignatura. A lo largo de este proceso se deberá ir realizando, de forma continua, una evaluación que permita constatar el cumplimiento de dichos objetivos. Son tres los componentes en la tarea educativa: programación, actividad educativo-pedagógica y evaluación. Estas tareas dan contenido a los que han sido considerados (Fernández, 2004) los dos roles básicos del profesor:

- **Rol de instructor:** determina qué deben aprender los alumnos, estimula el aprendizaje, asesora e impulsa la planificación de contenidos, evalúa y analiza las necesidades de aprendizaje.
- **Rol de mantenedor del orden:** supervisa la dinámica del aula, predice posibles conflictos e interviene preventivamente, mantiene las normas de aula y dirige las actividades para que no surjan desganadas o falta de implicación.

B. Visiones del proceso de enseñanza-aprendizaje

Todo profesor/a desarrolla estas tareas sustentándose, explícita o implícitamente, en una teoría del aprendizaje o en una combinación de ellas. Existen diversas teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los **modelos** más utilizados pueden reducirse a los siguientes:

- **Conductista:** que pone el acento del aprendizaje en el producto final, en el resultado o la conducta externa derivada, en la respuesta. No se interesa demasiado por “el cómo”, es decir, por los procesos que conducen a los resultados. Estos procesos quedarían ocultos y desconocidos.
- **Cognitivista:** que pone el acento justamente en el proceso. Desde esta perspectiva, el sujeto aparece como un ser activo en el aprendizaje gracias a la “positividad” de la conducta humana, que tiende a alcanzar los objetivos que se le proponen. Aún más, a este sujeto que aprende se le considera con una mente transparente, susceptible de poner de manifiesto los procesos de aprendizaje y acomodar a ellos, por lo tanto, los procesos docentes.
- **Constructivista:** que sugiere que, más que extraer conocimiento de la realidad, ésta sólo existe en la medida en que la construimos. El conocimiento es resultado de un proceso de construcción, que requiere la implicación directa y activa del aprendiz. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, en el sentido de que deben dirigir su atención hacia las tareas de aprender y hacer uso de sus propios conocimientos para construir ellos mismos el significado. Las investigaciones en didáctica y psicología del aprendizaje basadas en esta teoría constructivista de la adquisición de conocimiento concluyen que:
 - Todo conocimiento es construido por el individuo cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo.
 - Todo conocimiento se adquiere por la construcción desde dentro de representaciones e interpretaciones adecuadas, no por la interiorización de un significado ya dado.

- Los conocimientos no simplemente se acumulan unos junto a otros, sino que se organizan en estructuras que pueden diferir entre sí en función de la organización interna, es decir, de forma cualitativa. Así, el aprendizaje sería ante todo el proceso por el que se cambian esas estructuras.

De forma esquemática este enfoque se caracteriza por:

- Necesidad de partir del desarrollo del alumno.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Intensa actividad mental por parte del alumno.
- El profesor/a como mediador y los compañeros como mediadores.
- El modelo didáctico se subordina al modelo de aprendizaje.
- Aportaciones teóricas: Piaget, Bruner, Ausubel, Novak.

Deberá incorporarse un nuevo modelo de aprendizaje, que parte de la premisa de que la construcción de significados se genera por la comunicación entre todos los sujetos, por la intersubjetividad. De esta forma, la **concepción comunicativa de aprendizaje dialógico** complementa a la cognitiva y a la constructivista.

El **paradigma del aprendizaje dialógico** (Freire, 1997) se basa en que la construcción de significados del alumno/a no depende principalmente de sus conceptos previos sino de las interacciones y del tipo de interacciones que establezca con sus iguales, profesorado, familiares y otras personas. Por ello, en el proceso de aprendizaje es necesario atender al contexto y a las vivencias cotidianas de los alumnos y partir de la realidad social como construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo².

El proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado. En las experiencias basadas en el aprendizaje dialógico hay una planificación conjunta del aprendizaje por parte de todas las personas y colectivos que interactúan con el alumnado, principalmente con las familias (Ver **Anexo 14**).

² Algunas de las experiencias críticas de educación igualitaria que se están llevando actualmente responden, a *grosso modo*, a esta perspectiva (Comunidades de Aprendizaje en Aragón, Euskadi o Cataluña, Escuelas Aceleradas de Henry Levin).

1.2.2. Simetría y comunicación entre profesorado y alumnado

La comunicación es uno de los procesos psicosociales básicos de la relación del profesorado con el alumnado, que va a influir en que esta relación sea funcional y conduzca a buenos resultados, desde el punto de vista de la satisfacción de ambos y del aprendizaje del alumno; o, por el contrario, sea una comunicación disfuncional que genere tensión o frustración. La comunicación entre profesor/a y alumno, como toda comunicación interpersonal, se desarrolla simultáneamente:

- A **nivel de contenido**: la comunicación cumple la función de intercambio de información.
- A **nivel relacional**: la comunicación cumple una función afectiva, de influencia recíproca, de comprensión mutua, de identificación, de percepción interpersonal y de empatía. Esta dimensión puede caracterizarse por dos rasgos básicos:
 - afecto y amabilidad.
 - reconocimiento de las preocupaciones y expectativas del alumnado.

Además, estos procesos de comunicación interpersonal pueden ser **simétricos o complementarios**, según se base en la igualdad o en la diferencia la relación entre los interlocutores. Cuando la interacción se establece entre dos personas cuyo status es desigual, se habla de una comunicación "complementaria", es decir, que se complementa. Cuando su status es aproximadamente igual, tenemos (convencionalmente) una comunicación simétrica.

La comunicación constituye el recurso más directo para favorecer las relaciones de convivencia y evitar aquellas situaciones conflictivas que terminan generando problemas de indisciplina y conductas disruptivas por parte de los alumnos y reacciones no deseadas por parte del profesor.

A. Comunicación verbal

En los procesos de interacción que se pueden generar en el aula, el profesorado utiliza una serie de recursos en la comunicación con sus alumnos con la finalidad de llamar su atención o de incidir en su comportamiento. Entre estos destacamos aquellos que resultan más habituales:

- **Expresión posesiva.** Son aquellas frases en las que el profesor/a personaliza las situaciones (Ej. Préstame atención, no me molestes, dime lo que estás haciendo...). Se trata de expresiones a través de las que el profesor/a exige una respuesta inmediata del alumno/a a su requerimiento. Con ello se consigue una respuesta del alumno, quien no tiene más remedio que responder por la inmediatez y proximidad de la interpelación pero, en la mayoría de las ocasiones, no se consigue una modificación en su actitud ni se generan cambios en su conducta. Como señala Curwin y Mendler (1983), este tipo de comportamientos por parte de los docentes no permite que se establezca una relación que favorezca la convivencia y genere un ambiente propicio a la disciplina y cumplimiento de la norma, dado que no se genera una situación participativa y de consecución colectiva de objetivos sino que favorece, por el contrario, situaciones de sumisión y de falta de iniciativa y creatividad, propias de un sistema en el que el profesor/a enseña y transmite conocimiento y el alumno, como receptor pasivo, va asimilando.
- **Mensajes directos y cortos** que exigen una respuesta inmediata y suelen ser de utilidad para hacer advertencias, dar avisos, instrucciones, insistir en normas y con ellos se evita la distorsión del mensaje.
- **Explicaciones** sobre actividades, situaciones que se han producido, evaluaciones sobre actividades realizadas, etc. Las explicaciones permiten razonar y comunicar opiniones, exigencias, expectativas y exige la comprensión del interlocutor, contribuyendo con ello a aumentar la motivación y autoestima del alumno/a. Por ejemplo, dar explicaciones sobre la actividad que hay que realizar, puede facilitar su comprensión por el alumno/a y conseguir que la tarea le resulte más fácil, así como la evaluación explicativa de lo ya hecho puede contribuir a que el alumno/a pueda efectuar las correcciones oportunas, para conseguir los objetivos propuestos, a través de la acción que le han asignado.

- **Expresión cordial y afectuosa**, a través de interacciones verbales o no verbales en las que se manifiestan los sentimientos y las predisposiciones de cariño y respeto, lo que favorece el buen clima y las relaciones interpersonales, disminuyendo o evitando cualquier situación que pueda generar conflictividad o indisciplina, dado que existe un ambiente favorable a la resolución conjunta de conflictos.
- **Expresión reiterativa**, que en muchas ocasiones se trata de monólogos, a través de los cuales el profesor/a intenta transmitir un mensaje al alumno, sin tener en cuenta ni a él ni a su opinión y sin comprobar el efecto que el mismo está teniendo en el receptor. En estas ocasiones, el discurso del profesor/a suele tener escasa incidencia en la conducta del alumno/a y en su respuesta, dado que al poco rato éste ya ha desconectado su mente.
- **Mensajes contradictorios** o dobles mensajes suelen generar desconcierto entre los alumnos, especialmente si éstos son más jóvenes y su capacidad comprensiva es menor, y causan un efecto negativo en la imagen del profesor/a respecto a sus alumnos, dado que en lugar de producirles seguridad tiene el efecto contrario.

Los mensajes cordiales y afectuosos, breves y directos o explicativos son los que suelen ser captados más fácilmente por los alumnos y generan una respuesta inmediata favorable mientras que los contradictorios, reiterativos y posesivos suelen provocar disconformidad por parte del alumno/a y aumentar su predisposición hacia conductas disruptivas.

B. Comunicación no verbal

El **lenguaje corporal** constituye un recurso para comunicarse directamente profesor/a y alumno/a y para manifestar, aprobar o sancionar determinadas conductas y actitudes, e incluye determinadas acciones o posiciones por parte del profesorado. Por ejemplo, una postura corporal, mirada directa, expresiones faciales, gestos, proximidad física... permite el establecimiento de una relación directa entre ambos sin quebrantar el funcionamiento de la clase, e incluso que la comunicación

generada con un alumno/a concreto pase inadvertida para el resto de sus compañeros.

Hay que destacar que la comunicación es uno de los procesos psicosociales básicos de la relación entre el profesorado y el alumnado, que influye en que esta relación sea funcional y conduzca a buenos resultados, desde el punto de vista de la satisfacción de ambos y del aprendizaje del alumno/a o, por el contrario, sea una comunicación disfuncional que genere tensión o frustración. Además, las barreras en la comunicación son una de las variables que explican las dificultades para aprender y los problemas de conducta de los alumnos.

Al abordar la **estructura y funciones de la comunicación** cabe destacar:

- El **proceso informativo**, en el que la comunicación cumple la función de intercambio de información. Este proceso informativo adquiere una gran dimensión, por ser el primero que facilita la construcción de conocimientos sistematizados.
- El **proceso de interacción**, de influencia recíproca. La comunicación cumple en este caso una función afectiva reguladora de la conducta. En esta dimensión se destaca el elemento emocional de la comunicación, considerado esencial en la relación profesores y alumnos: el proceso de comprensión mutua, de identificación, de percepción interpersonal y de empatía. Y no sólo esto, sino que a través del proceso de interacción también se producen aprendizajes.

1.2.3. Autoridad, poder e influencia

La autoridad es la capacidad que tiene una persona, en este caso el profesor, para incidir en sus alumnos con la aceptación de éstos, que reconocen en él un tipo de liderazgo, mientras que el poder es el reconocimiento social que tiene el profesorado, y que le ha sido otorgado por la sociedad, para influir en la conducta y actitudes de sus alumnos. Según French y Raven (1959) podemos diferenciar **cinco formas de manifestación del poder**:

- **Poder coercitivo.** Se concibe la figura del profesor/a como el que ostenta la autoridad para sancionar a aquellos que no se comportan conforme a las normas establecidas. Por ello, el alumno/a evita estar en contacto con él y para ello acepta el orden establecido o, por el contrario, se manifiesta en contra y se rebela contra las directrices que emanan del representante de la autoridad.
- **Poder legítimo.** Reconocido como tal por el alumnado y supone la aceptación de las normas establecidas y el papel del profesor/a para conseguir su cumplimiento, ejerciendo una influencia directa sobre ellos.
- **Poder de reconocimiento o recompensa.** Basado en la misma recompensa y en la probabilidad subjetiva de ser premiado o compensado si actúa conforme al orden establecido. Su incidencia depende de la presencia física del profesor que puede incrementar su ascendencia sobre el alumno.
- **Poder de la experiencia y del conocimiento.** El profesor/a ejerce una autoridad sobre el alumno, en la manera en que éste reconoce su sabiduría y su capacidad en el tema objeto de aprendizaje y en su capacidad para transmitir el saber. Es un poder limitado a un área o saber específico en el que el profesor/a destaca.
- **Poder de referencia.** Se produce en la manera en que el alumno se identifica con el profesor, con sus conocimientos, forma de ser y de comunicarse, con su capacidad, habilidades y destrezas sociales...

Las **cinco bases del poder social** identificadas por French y Raven (1959) resultan igualmente útiles para caracterizar la forma en que el profesor/a actúa para obtener del alumno/a la conducta adecuada según los aspectos en los que se base.

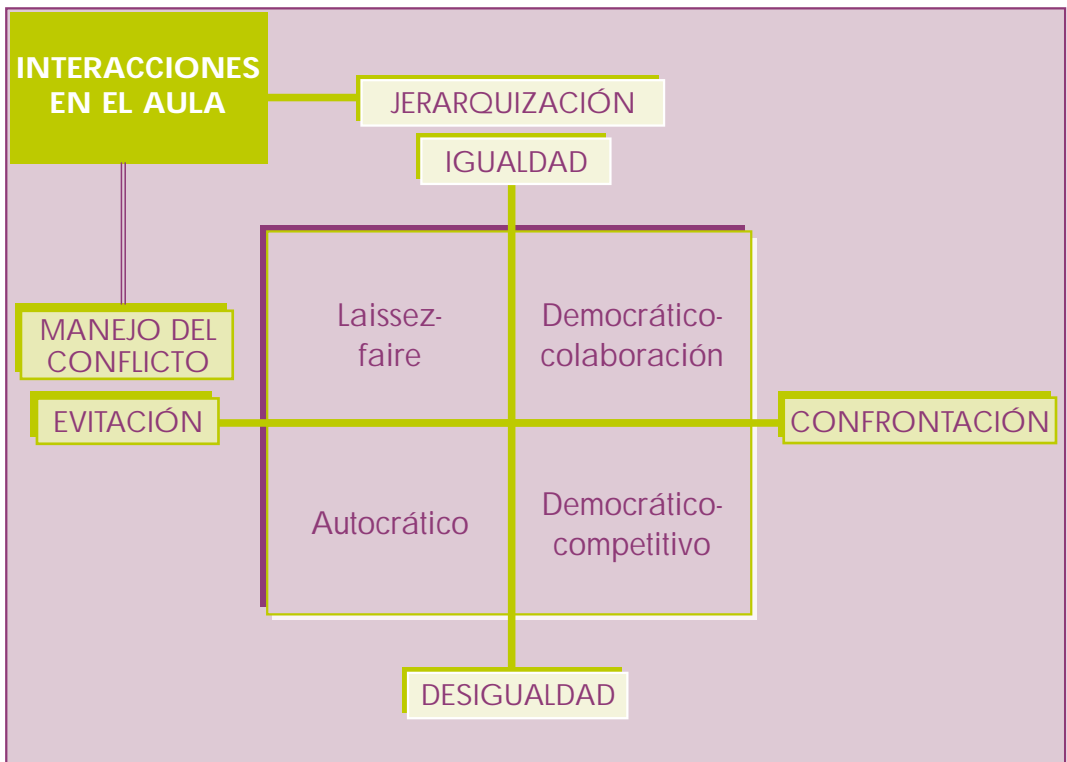
Ejerce el...	poder de experto	sí...	Se apoya en sus conocimientos de la disciplina que imparte.
	poder legítimo		Se basa en la situación que su posición le otorga.
	poder coercitivo		Utiliza castigos cuando el alumno no hace lo que se ha ordenado.
	poder del premio		Se apoya en la concesión de recompensas cuando el alumno cumple sus obligaciones.
	poder referente		Se pone él mismo como modelo para que el alumno pueda identificarse.

La autoridad es un ejercicio positivo del poder y no es algo que venga impuesto por un determinado rol, en este caso, el del profesor, sino que es algo que la persona se tiene que ir ganando, dado que “la autoridad no se impone sino que se va adquiriendo mediante el reconocimiento de los demás”. La forma en que el profesor/a actúa y dirige la acción educativa para obtener del alumno/a la conducta adecuada puede ser diferente.

Otra de las aportaciones teóricas, ya clásica, a la psicología social de los fenómenos de poder en el aula es el estudio de Lewin (1988), que distingue **tres estilos distintos de interacción profesor-alumno**, dependiendo del tipo de liderazgo que ejerce el profesor/a.

- **Autocrático:** es rígido e inflexible, no admite opinión y se considera una persona superior al grupo.
- **Democrático:** coordina las opiniones y los esfuerzos de los alumnos y es capaz de imponer su autoridad sin violencia.
- **Laissez-faire:** deja toda la responsabilidad al grupo, actitud de pasividad, ambiente caótico y confuso.

La *teoría de las representaciones sociales de la interacción social* ha propuesto una cuarta modalidad. A la vez, desde esta perspectiva se han propuesto (Martínez-Taboada, 1992) cuatro espacios conceptuales diferentes para caracterizar las interacciones en el aula, tres de los cuales se corresponden con los prototipos clásicos de interacción de Lewin. Esta clasificación se organiza en términos de dos dimensiones: jerarquización (igualdad-desigualdad) y manejo del conflicto socio-cognitivo (evitación-confrontación). Partiendo de estas dos dimensiones se teorizan cuatro espacios conceptuales diferentes:



M. Birkenbihl³ señala que cuando se inicia el proceso de interacción entre el profesor/a y alumno, la comunicación sólo puede ser complementaria. Es decir, los alumnos llegan a la clase para aprender algo y el profesor/a es el que más sabe

³ Siguiendo los argumentos de Watzlawick, M. Birkenbihl (1994) analiza los procesos de comunicación en un seminario de formación de formadores.

y les puede transmitir sus conocimientos sobre la materia en cuestión. En este momento, el proceso informativo adquiere una gran dimensión por ser el primero que facilita la construcción de conocimientos sistematizados. Sin embargo *"nadie puede quedar convencido por otro solamente en base a datos, es decir, a través de la comunicación a nivel de contenido; la relación entre dos individuos tiene que ser (al menos) armónica –sin ello no se captan los hechos–"* (1994: 69). De ahí la necesidad de que el profesor/a deba esforzarse por actuar como un modelo, desarrollando un poder referente sobre los alumnos y haciendo posible, de este modo, que el alumno/a capte estos conocimientos voluntariamente y quede efectivamente convencido de ellos. Por consiguiente, la supremacía científica del profesor/a no sirve de nada si no es aceptado como persona por los alumnos. Y aquí entra de lleno su estilo de relación con ellos. Concretamente, es necesario que el niño y el joven vean en el profesor/a un referente. Ésta es la condición *sine qua non* para que se produzca el aprendizaje y un cambio de comportamiento en el alumnado que es el objetivo de todo aprendizaje.

El papel de las personas educadoras es el de facilitadoras del diálogo, superando los límites de nuestras propias fronteras culturales que no nos permiten ver a los otros más que a través de nuestra propia cultura (Giroux, 1997). Desde esta perspectiva comunicativa, el profesorado debe desarrollar interacciones con el entorno y con los procesos de construcción de significados que se dan en ellos, en un conjunto de acciones donde la formación no se restringe a la relación de poder vertical de profesorado-alumnado sino que engloba relaciones igualitarias y horizontales entre profesor-alumno, entre alumnos y, en general, con el conjunto del entorno social.

Como se reflejaba en el estudio sobre *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses*, ya citado, en el discurso de los profesores y alumnos aparece un marco social general de reformulación de "la autoridad", aun cuando sigan existiendo patrones de ejercicio de poder y autoridad, muy similares a los planteados en cualquier tipo de organizaciones que marcan las coordenadas y condicionan el tipo de relación que se establece entre ellos.

Hay que advertir, no obstante, las opiniones de algunos profesores que plantean que el excesivo relajamiento de límites y normas, y la reducción del control social, han llevado a la educación, durante los últimos años, a incorporar el "coleguismo"

olvidando la necesidad de los límites o difuminando y dilatando la interpretación de las normas y las consecuencias de los actos. Aún así, el alumnado sigue remarcando el excesivo predominio del papel sancionador de la figura del profesor/a que siempre destaca lo malo y enfatiza lo negativo.

En su discurso, los alumnos quieren en clase más un colega que un profesor, más comprensión que sanción, más vocación que frustración. A su vez el profesorado querría un estudiante más que un "vagueante", más atención que interrupción y responsabilidad en lugar de narcisismo.

1.2.4. Posiciones sociales y roles: alumnos versus profesores

La vida cotidiana en los centros educativos presenta múltiples situaciones que impulsan a los alumnos a asumir y vivir su propia posición social y su rol de manera muy diversa. Vamos a comentar dos aspectos sobresalientes: por un lado, los ensayos de los jóvenes en su proceso de acercamiento a la vida adulta; y, por otro, la construcción de la pertenencia grupal.

A. Acercamiento del joven a la vida adulta

Aunque la juventud no es un todo homogéneo, pueden identificarse ciertas macrocaracterísticas psicológicas, psicosociales y sociológicas que están presentes, en mayor o menor grado, en los diferentes subcolectivos juveniles. De los jóvenes se ha dicho (Calvo Gómez, 1994) que son experienciales y utilizan las vivencias para indagar los elementos válidos y equivocados de su comportamiento y así diseñar su yo, en comunión o ruptura, con el medio social en el que se insertan. Se ha dicho que la juventud es natural, instintiva y espontánea (Tornos, 1984). En sus actos buscan la *libre expresión del yo*, el "ser" frente al "deber ser", desconfían de los rasgos preconcebidos y ensayan otras formas de interrelación con su entorno social adulto, mientras intuyen que éste no pretende ningún tipo de transformación de sus inercias. El joven se desmarca a menudo de los moldes adultos que le resul-

tan ajenos al no haber tomado parte en su diseño. El mundo adulto no es su mundo aunque vive en él y, por ello, se refugia en su grupo de iguales. Estos grupos le aportan seguridad y confianza en sí mismo.

Esto permite explicar la tendencia tribal o grupal que caracteriza a la juventud. Los jóvenes no confían en los mayores y por ello se refugian en grupos de iguales. Estos grupos les aportan seguridad y confianza en sí mismos y les permiten resguardarse frente a la autoridad. El grupo de amigos le ayuda a evadirse y huir de la autoridad paterna. El joven no acepta que el adulto mande y ordene por el simple hecho de ser mayor. En la familia democrática, los jóvenes son escuchados y tienen un derecho a réplica, en consecuencia, no se puede imponer las decisiones o voluntades del padre y de la madre de forma autoritaria y coercitiva sino a través del diálogo y la comunicación abierta; pero ello exige una dedicación de tiempo y esfuerzo y grandes habilidades sociales en las familias de las que no siempre se dispone. Como consecuencia de todo ello, algunas familias están distanciadas de la realidad que vive su hijo y la ruptura entre generaciones es, a veces, grande.

Desde algunas interpretaciones sobre la condición juvenil, se ha destacado la posición privilegiada que ocupa la escuela, con respecto a la familia, como lugar en el que los jóvenes pueden encontrarse con los adultos de modo personal y aprender cómo adentrarse en el mundo de sus mayores. El adolescente frecuentemente busca la emancipación, la conquista de una personalidad independiente y libre, capaz de elegir en la rebeldía. En esta búsqueda de identidad, como un aspecto más de su independencia, el joven tendrá que construirse sus propios ídolos a través de los adultos, fuera de su núcleo familiar o con sus pares, dado que la convivencia con ellos se vuelve ahora más estrecha. Consecuentemente, el joven se incorpora a la cultura de un modo mucho más informal y con la ayuda de otros agentes o figuras como son los amigos, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y comunicación, etc.

De ahí la importancia de los profesores como *adultos sustitutos*, pues para lograr una independencia absoluta de la autoridad materna o paterna, se requiere un espacio de rebeldía frente a los padres, además de una fluctuación de sometimiento a otras figuras de autoridad. Para un desarrollo saludable, los niños y jóvenes han de distanciarse de los adultos en sus familias, pero no de los adultos en general. Por ello, es importante que los adolescentes reconozcan la autoridad que

se irá desplazando a sus compañeros (líderes) y hacia otros adultos, como son los profesores. De este modo, los profesores, que disfrutan de una mayor libertad de acción con respecto a los jóvenes, podrán desempeñar esta función de oyentes que algunas familias han dejado de tener. Pero para que el profesor/a pueda ser de alguna manera, en un cierto grado, un modelo de identificación para los alumnos, debe al menos ser cordialmente aceptado. Si mantiene una gran distancia o adopta un estilo autoritario no será un modelo a imitar (Ver **Anexo 5**).

B. La construcción de la pertenencia grupal

En el marco de estos ensayos de roles, los jóvenes viven también un proceso relacionado con la construcción de su pertenencia grupal, y referido a un grupo muy concreto: el opuesto al bando de los profesores.

La contraposición es clara y forma parte del discurrir cotidiano en las aulas: a los alumnos se les pide esencialmente que estén con sus compañeros. De hecho suele existir mayor presión social sobre los enchufados, pelotas, empollones, chivatos... y todos aquellos cuyo comportamiento o actitudes denotan mayor acercamiento al colectivo del profesorado. Por su parte dicho posicionamiento es justificado por los alumnos, aludiendo a la existencia de comportamientos similares entre el profesorado: *“ellos se defienden entre sí”*.

De este modo la construcción del “otro” es clara. Para algunos profesores el alumno/a es “el otro” y ello implica un sesgo valorativo negativo; mientras que para el alumno, “el otro” es el profesor/a. Los alumnos trazan fronteras y a menudo se exige no traspasarlas, lo que a su vez complica más la resolución de las situaciones conflictivas en el marco convivencial⁴.

Ambas tendencias (el sesgo valorativo negativo del “otro” y la defensa a ultranza de “los nuestros” frente a “los otros”) son, digamos, “normales” cuando mantene-

⁴ Tanto los alumnos como los profesores no son individuos aislados que actúan en un vacío social. Ambos están inmersos en distintos grupos (grupos de iguales, grupos profesionales, familia, etnia...) que influyen en su conducta y se relacionan dentro del contexto escolar que les impone sus normas y características.

mos la creencia de que se trata de dos grupos con intereses opuestos y, por consiguiente, la victoria de uno supone la derrota del otro. Cuando esta percepción subyace en las relaciones profesor-alumno/a provoca reacciones de “defensa a ultranza” del grupo al que se pertenece. Los alumnos acusan precisamente al profesorado de esta falta de flexibilidad cuando, por ejemplo, se trata de juzgar el enfrentamiento de un alumno/a con un profesor/a (“son una piña”, “se apoyan mutuamente”).

Sobre todas estas cuestiones vamos a volver en el siguiente apartado para examinar cómo alumnos y profesores categorizan las relaciones que se dan entre ellos en el aula. Las cuestiones más importantes al respecto, y sobre las que reflexionaremos a continuación son: ¿En qué consiste una buena relación profesor-alumno/a según sus protagonistas? ¿Cuáles son los roles y las expectativas de unos y otros?

El análisis del grado de confrontación o complementariedad de las expectativas de ambos respecto al rol del otro, nos permitirá valorar el grado de ajuste-conflicto en sus relaciones.

1.3. Las relaciones profesor-alumno/a según sus protagonistas

En este apartado se analiza y describe la relación profesor-alumno/a atendiendo a las percepciones que sus protagonistas han reflejado en el material discursivo obtenido en grupos de discusión con profesores y con alumnos⁵. El interés por conocer las actitudes, creencias y representaciones cognitivas que ambos tienen, sobre la relación profesor-alumno, se fundamenta en la influencia que estos procesos sociocognitivos poseen en las interacciones. Así pues, estas cogniciones y creencias sobre las relaciones en el aula, que profesores

⁵ Se han realizado grupos de discusión con alumnos en las tres provincias aragonesas y se ha pasado un cuestionario Delphi a los equipos directivos de los centros públicos y concertados. Así mismo, se ha utilizado información recogida en el trabajo de campo realizado para el Informe sobre *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar de los centros educativos aragoneses*.

y alumnos han construido a partir de su experiencia directa⁶, van a condicionar el desarrollo que adoptarán interacciones posteriores. Resulta, por tanto, necesario realizar un análisis comparativo de las definiciones de unos y otros; la existencia de perspectivas discrepantes explica la aparición de conflictos entre alumnos y profesores, en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.1. El punto de vista de los alumnos

¿Cómo definen los alumnos el rol del profesor? ¿Qué caracterizaciones hacen de su propio rol como alumnos? ¿Cómo se conceptualiza la relación profesor-alumno? ¿Cómo la categorizan?⁷

QUÉ ESPERAN LOS ALUMNOS DE SUS PROFESORES

1. Profesores que sepan, no sólo enseñar y transmitir conocimientos, sino también educar, acompañar, motivar, cuestionar...
 - Profesores que tengan conocimientos y que sepan transmitirlos.
 - Profesores con actitud positiva hacia el alumno: motivador, comprensible, con paciencia...
 - Profesores que comprendan el mundo de los jóvenes y adolescentes y sus problemas y conozcan sus intereses, preocupaciones, formas de diversión...
2. Profesores con actitud positiva ante la vida y ante la sociedad
 - Satisfechos con la etapa histórica que les está tocando vivir: sin añoranzas nostálgicas y referencias constantes al pasado, ni a sus formas de relación y organización socioeducativa.
 - Capaces de valorar las nuevas formas de relación democrática: relación entre los alumnos, entre alumnos y profesores, y entre éstos y las familias.
 - Actitud para ayudar a los alumnos en su integración social y profesional: ante el fracaso académico del alumno/a se demanda una actitud positiva del profesor.

⁶ Las ideas que tiene la gente sobre los roles de profesor/a y alumno/a y sobre las relaciones entre ellos se deben, en parte, a los medios de comunicación de masas, es decir, a la forma en que las relaciones profesor-alumno/a aparecen representadas o tergiversadas en las noticias, películas, anuncios, etc.

⁷ Aunque profesores y alumnos tienen criterios específicos para evaluar el comportamiento del otro, como ahora expondremos, sus evaluaciones van a depender, en ambos casos, del tipo de experiencia vivida, dado que las experiencias socioafectivas negativas se graban más intensamente en la memoria que las positivas, y de la categoría social de pertenencia (endogrupal positivo, exogrupal negativo).

A. Sobre el rol de profesor/a según el alumno.

Fundamentándose en criterios de carácter socioafectivo, relacionales y académicos, el alumnado establece tres modelos o prototipos diferentes de profesor:

■ Las representaciones sobre el **“mal profesor”** se construyen sobre rasgos sociorelacionales negativos y su papel como docente también se caracteriza negativamente, tanto en lo referente a los contenidos como a la metodología. A este docente se le atribuyen contenidos poco interesantes, explicaciones ambiguas, poco claras, y escasa o nula preparación de las clases. Metodológicamente, es aburrido, no permite opinar o debatir. En lo relacionado con la evaluación, no sabe cuándo corregir, cuándo felicitar, cómo ayudar, y su evaluación es considerada como injusta. Y en lo referente a la relación con ellos, son autoritarios, prepotentes, imponen su opinión, no aceptan otros puntos de vista, se burlan y abusan de su poder.

■ El modelo del **“buen profesor”** se define por atributos positivos tanto a nivel sociorelacional como profesional. En lo profesional, y en lo referente al contenido de la asignatura, se caracteriza por explicar bien, dar orientaciones claras, preparar las clases y dotarlas de contenidos interesantes. En lo *metodológico* se muestran entusiastas, si les gusta lo que hacen, tienen buena disposición, comparten sus experiencias, muestran interés por los estudiantes y les permiten opinar, debatir, participar, valorando su opinión y esfuerzo. Todo ello anima a comprender bien los contenidos y aprobar. En lo *sociorelacional* se caracterizan por establecer una relación íntima, de amistad con los alumnos; es una persona alcanzable y capaz de relacionarse bien con los demás. Con personalidad afable y sentido del humor, es cortés, busca dar ejemplo con todo lo que hace, tiene una honda preocupación por cada uno de sus alumnos, jamás descalifica, jamás se burla ni es sarcástico.

- Un tercer modelo de profesor, que algunos alumnos valoran positivamente, hace referencia, exclusivamente, a su **dimensión académica**. En este caso, se considera que la relación profesional del docente interfiere la relación de amistad entre ellos. El profesor/a no puede ser un amigo ni debe serlo. Si en el modelo anterior los alumnos subrayan como regla de la relación el mantenimiento de la intimidad, aquí subrayan la evitación de ésta. Los rasgos que lo caracterizan son: tener un buen conocimiento de lo que enseña, más allá de lo que dicen los programas, le gusta lo que enseña, sabe por qué es importante para los alumnos, sabe discernir lo esencial de lo prescindible, sabe cuándo corregir, cuándo felicitar y cómo ayudar.

MODELO DE BUEN PROFESOR

Tiene vocación de profesor.
Explica bien.
Es coherente entre lo que hace y lo que dice.
Utiliza metodologías activas y participativas.
Domina la materia y hace ver que realmente la domina.
Se prepara las clases.
Tiene paciencia.
Intenta comprender al alumno.
No tiene preferencias.
Intenta generar un clima de confianza.
Llega a ser amigo pero manteniendo su status y rol.
Es ameno.

B. Sobre el rol de estudiante

En su caracterización, el rasgo central de este rol, el estudio, se presenta como opuesto a la diversión. El trabajo intelectual supone un esfuerzo que para el alumno/a está reñido con la diversión. Por otro lado, se destaca la exigencia de obte-

ner resultados⁸. Se debe prestar atención al alumno/a y a la realidad en la que se mueve: es un joven o adolescente que está rompiendo muchos esquemas tanto familiares como institucionales, y que está descubriendo una realidad que muchas veces considera agresiva para él mismo, a lo que viene a sumarse el que se encuentre, en algunas ocasiones, un entorno que muchas veces le parece hostil y otras que no responde a sus expectativas de educación y vida proyectadas.

En este contexto, y como respuesta a la exigencia del sistema, en el discurso del alumnado se han definido diferentes patrones de respuesta, que se han etiquetado de diversas formas y que podemos agrupar en tres **categorías**:

- El **buen estudiante**: es un alumno/a que estudia y se esfuerza. No se divierte. Ambas cosas, como se ha dicho, van reñidas. Obtiene buenos resultados pero con mucho esfuerzo.
- El **estudiante inteligente**: aquél que comprende con facilidad la materia y que obtiene buenos resultados con poco esfuerzo.
- El **mal estudiante**: caracterizado con atributos afectivos negativos (agobiados) vinculados a una evaluación negativa (suspenden) y a poco comportamiento de estudio (vagos, disruptivos). Se trata de un alumno/a que al no visualizar los beneficios directos derivados de su esfuerzo y sentir que no recibe el apoyo necesario y adecuado de sus profesores, no encuentra la motivación interna que se requiere para el estudio. El estilo motivacional es lo que más falla a la hora de tener una buena relación con ellos. En este sentido, el alumno/a que se siente, en general, mal evaluado por el profesor, que cree que no existe equidad en el trato, que piensa que las recompensas no son proporcionales a sus aportaciones de esfuerzo o amabilidad, se sentirá descontento y tiene más posibilidades de abandonar, dejar de

⁸ Para algunos alumnos la escuela o instituto se vive como una obligación. Se ha constatado que el choque con la organización educativa influye especialmente en el comportamiento de los alumnos. Al acceder a la escuela, sobre todo en la enseñanza primaria, los niños deben enfrentarse a una serie de desafíos y acomodar sus esquemas cognitivos, emocionales y afectivos a las exigencias del ámbito escolar y así adaptarse al medioambiente. Deben abrirse, desde la familia protectora, a la escuela para establecer nuevos vínculos afectivos entre sus pares y el profesor, los cuales pasan de ser personas extrañas a compañeros de una nueva realidad.

asistir a clase o adoptar conductas disruptivas. Aunque este conflicto suele permanecer oculto debido a la aparición de sentimientos de impotencia, inseguridad o miedo en el alumno, cuando éste hace frente al profesor/a puede recibir, en alguna ocasión, el apoyo de sus compañeros.

C. Sobre la relación profesor-alumno

Esta relación es caracterizada por los alumnos estableciendo tres prototipos de interacción:

- Mala: **relación autocrática y asimétrica**. La interacción pedagógica autocrática se vincula con estados de malestar afectivo del estudiante (no le interesa, pasa, se aburre, desafía) y con el modelo prototípico de mal profesor/a desde la perspectiva socioafectiva (el profesor/a intransigente, que llama la atención en clase poniendo en evidencia al alumno). Algunas de las situaciones conflictivas que se producen en el aula se generan por la intransigencia del profesor/a y por el malestar y la actitud desafiante del alumno⁹.
- Buena: **relación amistosa y democrática**. Una relación simétrica, armoniosa e íntima, basada en la confianza mutua. Una buena relación docente genera un buen clima de clase y una buena relación general con los alumnos, un clima de paz, de aprendizaje sin tensiones, en el que el alumno/a percibe que el profesor/a le cree capaz y está dispuesto a ayudarlo. El profesor/a es paciente, buena persona, cercano, amable, ofrece apoyo emocional y ayuda al alumno/a en todo aquello que le preocupa. Una relación de este tipo se basa en la comunicación, de manera que entender el punto de vista de la otra persona es esencial. Hablar o dialogar es la base para que la relación funcione y para que haya confianza mutua ya que la confianza ha de construirse, no se puede dar por sentada. Finalmente una buena relación está libre de poder arbitrario, coercitivo o violencia. El po-

⁹ En muchos casos este conflicto suele quedar latente por miedo al enfrentamiento directo con el profesor/a.

der autoritario es sustituido por la discusión abierta de problemas en donde los niños y jóvenes pueden replicar.

- Buena **relación profesional** centrada en una correcta ejecución de la función instruccional y socioafectivamente neutra. Este tipo de relación está altamente determinado por la exigencia de obtener buenos resultados académicos. En algunos casos, surge como consecuencia de que los profesores no responden a sus necesidades de apoyo afectivo, de comprensión y comunicación. En otros, es consecuencia de la ruptura de una relación amistosa motivada por el incumplimiento de las reglas que para los alumnos deben regir en una relación de este tipo. Algunas de las normas que rigen esta relación son muy generales y se aplican a casi todas las relaciones interpersonales y grupales (por ejemplo, respetar la vida privada o guardar las confidencias)¹⁰.

Para bastantes alumnos y alumnas adolescentes el profesor/a sigue siendo básicamente una figura parental que representa las normas y costumbres del entorno en el que vive: es un adulto. Todos aquellos rasgos que rompen dicho esquema prefijado que caracteriza el rol de profesor/a promueven la identificación de los estudiantes con dicha figura:

- Interés por todo lo que afecta al estudiante, tanto lo académico como lo personal.
- Colaboración y participación conjunta en actividades que promueven el conocimiento y reconocimiento mutuo (deporte, música, arte u otras habilidades y aficiones).
- Gusto por la docencia y la enseñanza. La ilusión en el trabajo se contagia.

Consecuentemente, en la caracterización que se hace del profesorado aparecen algunas referencias al “mal profesor” y a sus conductas inapropiadas. Son precisamente estas conductas inadecuadas de algún profesor las que ofrecen el argu-

¹⁰ La clave para establecer y mantener relaciones y lograr buenos resultados con ellas depende, en parte, del tipo de reglas y de su aceptación.

mento justificativo al alumno/a díscolo y desinteresado por el estudio para racionalizar su comportamiento inadecuado, de modo que, en ocasiones, el alumno/a reconoce que se comporta de manera inapropiada como respuesta inevitable y reacción justificada a la forma incoherente o incomprensible de actuar de dicho profesor.

Los **alumnos se sienten molestos** ante el profesor/a que:

- Ridiculiza (por ejemplo, llamándole la atención en clase).
- Critica al alumno/a de manera destructiva y no asertiva.
- No acepta la crítica, ni las opiniones discrepantes.
- Controla al alumno/a permanentemente y sanciona cualquier quebrantamiento de la norma.
- Se siente molesto ante las preguntas o dudas.
- Siempre tiene razón y considera la réplica como rebeldía.
- Muestra una preferencia o rechazo excesivos por ciertos alumnos.
- Juzga o valora a los alumnos por su forma de vestir, hablar, pensar o forma de ser.
- Explica de manera incomprensible.
- Utiliza metodologías monótonas y aburridas (por ejemplo, repitiendo literalmente el libro).
- No disfruta con su trabajo.
- Traslada sus problemas personales a su relación con los alumnos.
- Es prepotente y menosprecia la opinión del alumno.
- Resta importancia a lo que para el alumno/a es relevante.
- Es frío, distante e inaccesible.

Estos comportamientos son los que sirven como pretexto al alumno/a para justificar su conducta, ya sea de resignación o con un comportamiento disruptivo: *“se pegan 50 minutos hablando, intentas atender pero te cansas... es imposible seguirle y al final te distraes y...”*. De este modo, es frecuente entrar en un círculo vicioso complejo en el que se mezclan las diferentes maneras en que los profesores y los alumnos construyen el entorno educativo.

Existe, por el contrario, para los alumnos un prototipo de profesor/a ideal, que reúne algunas de estas peculiaridades:

- De entrada muestran preferencia y se sienten más identificados con aquellos que son más jóvenes.
- Aquél que tiene vocación por enseñar.
- Aquél que se siente bien con los jóvenes, que disfruta en su compañía, que los conoce y comprende su etapa vital.
- Aquél que muestra paciencia, comprensión y capacidad para relacionarse sin condiciones.
- Aquél que tolera la diversidad y acepta las discrepancias.

Escuchar a los jóvenes ayuda a entender sus exigencias y necesidades. Pueden criticar la capacidad pedagógica y la falta de experiencia pero al imaginar al profesor/a ideal, en su jerarquía de valores, priman aquellos que enfatizan el componente afectivo y más humano. El adolescente básicamente está esperando que el profesor/a se preocupe por él, que realmente piense en él, y que disfrute con ello.

1.3.2. El punto de vista del profesor

¿Cómo sienten y vivencian los profesores su rol? ¿Cómo consideran que es su tarea como profesores? ¿Qué creencias o actitudes mantienen sobre lo que significa ser profesor? ¿Qué concepción tienen del alumnado? ¿Cómo describen la relación entre ambos? En este apartado, describimos la perspectiva que mantiene el profesorado en torno a estas cuestiones.

A. Sobre el rol de profesor

El profesor/a al considerar su rol tiende a definirlo sobre la base de lo que ya no es, de lo que ha perdido. En estos términos, los profesores mencionan los diferentes cambios que ha experimentado en las últimas décadas, concretamente hacen

referencia a la pérdida de autoridad y de prestigio que ha sufrido su rol en la sociedad y a la mayor responsabilidad que tienen que asumir en la educación de sus alumnos. Las familias, y la sociedad en general, cada vez delegan más la educación de sus hijos y jóvenes en los profesores. Sin embargo, deben afrontar estas nuevas tareas y responsabilidades desde una posición de poder cada vez más debilitada. De ahí que la educación global de la persona se vivencie como una sobrecarga de tareas.

Cuando los profesores definen su rol en la relación con sus alumnos insisten en estas premisas aceptadas *a priori* como válidas; sin embargo, en su discurso encontramos algunas notas disonantes que ponen de manifiesto la dificultades que existen para llevarlo a la práctica. Concretamente, los **problemas** que impiden establecer el tipo de relación descrita tienen que ver con:

- La **desmotivación e inseguridad** que siente el profesorado porque el cambio lo percibe como algo que desvaloriza lo que se ha hecho durante mucho tiempo, o como un cambio forzoso y que provoca una falta de interés y de deseo de modificar su práctica pedagógica. El nuevo rol del profesor/a en cuanto a facilitador del aprendizaje (diseñador de tareas...), orientador y motivador de sus alumnos y las exigencias de flexibilización que se requieren para adaptarse a sus preferencias y a sus intereses se percibe, por algunos profesores, como una pérdida de relevancia del papel del docente como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en las nuevas formas de relación que se promueven en el aula, de carácter más horizontal, se exige un cambio de actitud en los profesores que requiere como antecedente *sine qua non* que el profesor/a sea en sí mismo una autoridad en la materia. Sin embargo, el saber del profesor, en un sentido estricto, ya no tiene la relevancia de antes.
- La **falta de motivación y la actitud apática de algunos alumnos** exige una dedicación especial y un cambio de predisposición del profesor/a que ya no puede limitarse a transmitir conocimientos sino que debe desarrollar sus capacidades, destrezas y habilidades personales y sociales para enlazar con el mundo y vivencias de sus alumnos. El profesor/a debe ser un "líder", "hermano mayor", "amigo" en el que los alumnos confíen y por el que se sientan motivados.

Las **cualidades que se exigen al buen profesor/a** son:

- Equidad con sus alumnos dando a todos las mismas oportunidades.
- Sentido del humor a fin de generar un aprendizaje más distendido y favorecer las relaciones de convivencia.
- Autocontrol personal ante las situaciones y provocaciones o actitudes y conductas de indisciplina de sus alumnos.
- Actitud comprensiva hacia los alumnos: motivación hacia sus preocupaciones, intereses, expectativas, etc.
- Capacidad de observar y conocer el desarrollo de sus alumnos y de los grupos existentes en la clase.

B. Sobre el rol de alumno según el profesor

En el discurso del profesorado se establecen dos tipos o categorías de rol en el alumnado, con patrones de comportamiento opuestos: el “alumno/a colaborador o bueno” frente al “alumno/a conflictivo o problemático”. Los criterios que utilizan en esta caracterización son: por un lado, el grado de colaboración del alumno/a y la medida en que acepta o valora la competencia del profesor/a y, por otro, su motivación por el aprendizaje (deseo de realizar la tarea) y su capacidad o facilidad para la asimilación de la materia.

- Alumno/a bueno o **alumno/a colaborador**: es aquel alumno/a que es considerado con el profesorado, que no lo cuestiona sino que, por el contrario, valora su competencia general. Se caracteriza por la obediencia como respuesta general ante la actuación del profesorado y el respeto. Además, es un alumno/a que siente interés por aprender, se esfuerza, realiza las tareas encomendadas por el profesor/a y cumple sus órdenes e indicaciones.

- Alumno/a problema o **alumno/a conflictivo**: alumno/a desmotivado y con escasa base académica. Además de no tener interés por el aprendizaje, es crítico con el profesorado, desobedece, desconfía de su valía y competencia profesional, busca llamar la atención e interrumpe constantemente la clase. La falta de motivación por el estudio y la falta de respeto a la autoridad y de confianza en el profesor/a son los dos rasgos más destacados por el profesorado en el alumno/a conflictivo y los más preocupantes. El principal problema puesto de manifiesto por algunos profesores reside en las dificultades que tienen en la gestión de la disciplina¹¹.

Hay que organizar el espacio escolar de tal manera que se favorezcan las relaciones interpersonales y los procesos de participación y trabajo colectivo (Ver **Anexos 5 y 9**). La organización del aula en grupos heterogéneos según nivel académico, género y etnia fomenta el aprendizaje entre iguales y mejora de forma visible el clima de convivencia en los centros. Es preciso favorecer dinámicas de trabajo cooperativo entre el profesorado y alumnado que vayan consolidando formas de intervención educativas colectivas y compartidas por todos. No puede haber implicación y aceptación de las normas si la dinámica escolar es vivida por los alumnos como jerárquica e impuesta. Es preciso ampliar el papel y protagonismo del alumnado por medio del trabajo conjunto con sus profesores para que a través de las normas y acuerdos se asuman las responsabilidades que les corresponde. En definitiva, el reto está en mantener una línea común de trabajo para que las medidas de mejora que se proponen sobre la convivencia se vayan convirtiendo en formas de comportamiento en todos los ámbitos. El ánimo y la voluntad de cooperación y de complicidad entre profesor/a y alumno/a son necesarios para encontrar mecanismos que mejoren las relaciones de convivencia entre ellos.

¹¹ Sería interesante indagar si estas dificultades se encuentran vinculadas a la falta de acciones por parte de los docentes o si, por el contrario, se deben a la inconsistencia de las mismas debida al hecho de no ser percibidas como punitivas por el alumno/a. En este último caso, no se trataría tanto de incrementar la intensidad o frecuencia de las acciones, sino de asegurar que las mismas sean percibidas, efectivamente como un castigo. De lo contrario, la actuación del profesor/a surte un efecto nulo o incluso opuesto a la intención de la misma.

Nótese que la relación o vinculación que se establece con el alumno/a conflictivo puede adoptar diferentes grados que oscilarán entre su atención y su evitación. En términos generales, el profesor/a orientado a las relaciones y a lo socioemocional considera de manera positiva al alumno/a menos motivado, al alumno/a más conflictivo... piensa que es una persona agradable, competente, inteligente, mantiene con él unas relaciones fluidas, está dispuesto a trabajar con él, a motivarlo y a confiar en él.

PERFIL DE ALUMNOS INDISCIPLINADOS

- Se sienten rechazados por sus compañeros o con problemas de integración en el grupo.
- Se suelen llevar mal con los profesores por lo que éstos representan.
- Se rebelan contra los signos o personas que representan autoridad.
- Suelen tener una baja autoestima y poca confianza en sus capacidades personales.
- Tienen dificultades para concentrarse, planificar y finalizar las tareas encomendadas.
- No se identifican con la institución educativa.

En general, los profesores perciben sus relaciones con los alumnos como normales e interpretan la conflictividad como manifestaciones puntuales que obedecen más bien a la conformación psicológica del agresor y a sus dificultades de inserción. De este modo, minimizan la relevancia de conflictividad en dichas relaciones, otorgando mayor importancia a los problemas derivados de la convivencia entre alumnos.

La mayoría del profesorado no siente su relación con los estudiantes como problemática, y cuando emerge la conflictividad, ésta se suele vincular con problemas de indisciplina en el aula y de falta de respeto a la figura del profesor, siendo sus manifestaciones más frecuentes la desobediencia y las agresiones verbales.

AGRESIVIDAD DEL ALUMNO/A HACIA EL PROFESOR/A DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES



Desde el punto de vista del profesor, el problema convivencial está directamente relacionado con la intencionalidad manifiesta del estudiante por perturbar el ritmo del aula e impedir la impartición de la clase, más que en agresiones entre alumnos o entre profesor-alumno/a. En esta actitud del alumno/a aparece latente un comportamiento antisocial contra las normas y la propia figura del profesor, que en cierto modo las encarna. Hay que pensar que, a menudo, el alumno/a evita entablar un enfrentamiento abierto con el profesor/a desviando su malestar hacia muestras de indisciplina y rebeldía “antisistema” que no son sino las manifestaciones de relaciones interpersonales profesor-alumno/a frustradas e insatisfactorias. La alteración de la convivencia entre profesores y alumnos tiene su origen, según el profesorado, principalmente en dos factores: la falta de valores y principios de disciplina y la pérdida de reconocimiento de la labor del profesor, como ha quedado reflejado en el estudio sobre la *Relaciones de convivencia y conflicto escolar*, ya citado.

1.3.3. Elementos obstaculizadores de la convivencia según sus protagonistas

Existen una serie de aspectos o situaciones que contribuyen al deterioro de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, vinculados tanto con el propio grupo como con el colectivo de profesores (Ver **Anexo 1**).

ASPECTOS OBSTACULIZADORES DE LA RELACIÓN PROFESOR Y ALUMMNO	
Relacionados con el propio alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivación o interés por aprender. • Alumnos que se sienten violentados por la conducta del profesor en clase. • Alumnos disruptivos que impiden el aprendizaje de los demás. • Falta de comunicación sobre los temas personales del alumno.
Relacionados con el el profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado de poder por parte del profesor (abuso de autoridad). • Contenidos y metodologías poco atractivas. • Poca sensibilidad hacia los sentimientos del alumno. • Dificultades de comunicación con el alumno.

Pero estos no son los únicos. Hemos recogido los más sobresalientes de los discursos de los diferentes colectivos y los hemos plasmado en los siguientes cuadros.

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DE LA CONVIVENCIA RELACIONADOS CON EL ALUMNO

LA VISIÓN DEL ADOLESCENTE DEL PROFESOR/A COMO ADULTO

LA HETEROGENEIDAD EN LOS GRUPOS

Diferencias de edad, culturales, aptitudinales y actitudinales

NÚMERO ELEVADO DE ALUMNOS POR AULA

ESCASA MOTIVACIÓN HACIA EL PROCESO DE APRENDER

ESCASA TOLERANCIA ANTE LA FRUSTRACIÓN Y NARCISISMO

SECRETISMO Y CONFORMISMO

FALTA DE IDENTIFICACIÓN CON LOS CURRICULA QUE SE LES PRESENTAN

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DE LA CONVIVENCIA RELACIONADOS CON EL PROFESOR

BAJA MOTIVACIÓN

Estancamiento profesional.

Escasa predisposición al cambio.

DESCONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL "ALUMNADO ADOLESCENTE"

DESCONOCIMIENTO PERSONAL DE CADA ESTUDIANTE

Situación familiar, intereses, etc.

ACTITUDES NEGATIVAS FRENTE AL ALUMNADO

Recelo, desconfianza, sesgo valorativo negativo, etc.

Incoherencia en las actuaciones.

PROBLEMAS E INCOHERENCIA EN EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

(El excesivo rol laissez-faire o, por el contrario, el autoritarismo exacerbado).

Pérdida del papel de referente moral o conductual.

SOBRECARGA DE RESPONSABILIDADES, TAREAS Y PRESIONES

Objetivos curriculares.

Relación con las familias.

Atención al estudiante.

Presiones de la sociedad

DEVALUACIÓN DE LA FIGURA DE PROFESOR/A Y DE LA AUTOESTIMA

Percepción de la pérdida de autoridad.

Incapacidad y dudas en la resolución de conflictos.

Preparación, recursos personales y experiencia.

Autovictimización y desesperanza inducida.

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DE LA CONVIVENCIA RELACIONADOS CON LA FAMILIA

ESCASO APOYO A LA ESCUELA

Escasa confianza de la sociedad en el sistema educativo
y desprestigio de la función docente.

INEXISTENCIA DE UNA CONSTRUCCIÓN CONSENSUADA CON LOS CENTROS DE LO QUE DEBE SER LA ESCUELA

Falta de implicación.
Incomprensión y crítica desmedida.
Trabajo conjunto con otras familias.

INSUFICIENCIAS EN LA COMUNICACION Y COLABORACIÓN FAMILIA/CENTRO EGOCENTRISMO Y PROTECCIONISMO

PERMISIVIDAD

Escaso control del tiempo libre.
Excesiva diferencia con respecto a las normas de la escuela.

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DE LA CONVIVENCIA RELACIONADOS CON EL CENTRO

CULTURA DE LA PUNICIÓN Y CASTIGO MÁS QUE LA PREVENCIÓN

AMBIGÜEDAD EN LA DEFINICIÓN DE OBJETIVOS,
PLANES Y ACCIONES A EMPRENDER

INDEFINICIÓN E INESTABILIDAD EN LOS MARCOS DE ACTUACIÓN

Legislación y normativas.
Políticas educativas.

INDIVIDUALISMO PEDAGÓGICO Y FALTA DE COORDINACIÓN INTRA E INTERDEPARTAMENTAL

INADECUACIÓN DEL RÉGIMEN SANCIONADOR

INEXISTENCIA DE CULTURA ESCOLAR FACILITADORA
Planes de centro impulsores de la mejora de la convivencia.
Espacios y tiempos.

2. EL CONFLICTO RELACIONAL Y SUS CARACTERÍSTICAS

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

2.1. El conflicto como causa de los problemas relacionales y de la conducta disruptiva del alumno/a.

2.2. La disciplina en el aula.

2.3. La indisciplina y el conflicto relacional en el aula.

2.3.1. Causas que pueden provocar indisciplina derivadas del centro educativo.

2.3.2. Causas que pueden provocar indisciplina derivada de la actitud, comportamiento y falta de habilidades del profesorado.

2.3.3. Causas que pueden provocar indisciplina derivada de la actitud, comportamiento y falta de habilidades del alumno/a.

2.3.4. Causas que pueden provocar indisciplina derivada del entorno social y familiar.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los conflictos son parte inseparable de la relación entre profesores y alumnos y, en general, de cualquier relación humana. Pero lo que nos interesa destacar aquí es que, si bien las relaciones personales son el origen de muchos problemas interrelacionales, éstas ofrecen posibilidades para salir de ellos y mejorar las condiciones para manejarse en escenarios interpersonales. Es necesario, realizar un análisis de las relaciones entre profesores y alumnos que nos permita detectar las dificultades que las aquejan y situarnos en la posición adecuada para plantearnos las posibilidades de su transformación y mejora a través de diferentes estrategias. Consideramos especialmente los distintos procesos interactivos de los que dependen, junto con los determinantes individuales y sociales así como sus resultados.

El conflicto entre profesor/a y alumno/a y la conducta disruptiva que se puede generar en el aula, es resultado de un problema relacional y de la pérdida de interés del alumno/a por el contenido del aprendizaje y/o por su metodología didáctica. La desmotivación o el desfase existente entre los intereses y preocupaciones de los adolescentes con los contenidos curriculares pueden contribuir, sin duda, a ello. No obstante, existen diferentes categorizaciones sobre lo que constituye una falta de disciplina o de respeto hacia el profesor/a o alumno/a. Por eso, a veces, lo que para el profesor/a es un problema de indisciplina o una actitud irrespetuosa hacia él, para el alumno/a no lo es y, a su vez, una actitud firme del profesor/a puede ser interpretada como autoritaria y poco participativa por éste.

La sociedad y las circunstancias personales que cada joven vive en su ámbito familiar determinan, sin duda, su comportamiento y su forma relacional no sólo con sus semejantes sino con sus mayores y especialmente con aquellos que detentan una posición social superior reconocida socialmente.

Es necesaria una reflexión sobre lo que hoy, en función del entorno social y más igualitario en el que vivimos, hay que considerar como indisciplina y comportamiento quebrantador del orden establecido y de la armonía que debe existir en el aula, y diferenciarlo de lo que simplemente es resultado de una actitud o respuesta propia de personas que se encuentran en pleno proceso de maduración personal.

2.1. El conflicto como causa de los problemas relacionales y de la conducta disruptiva del alumno/a

El conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles o, al menos, percepciones irreconciliables (Grasa 1987). Desde una **perspectiva ética**, el conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, pudiendo llegar a producir angustia en algunas personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas. El conflicto supone intercambiar y enfrentar creencias, ideas, valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento cuya expresión es libre en cualquier situación social y vital. El conflicto es característico de las relaciones interpersonales y puede resultar imprevisible, al igual que la evolución de la persona, y lo que en un momento determinado no plantea ningún problema, en otra ocasión puede ser objeto de conflicto. Por esta razón, es necesario dar una respuesta altamente adaptativa al conflicto, una respuesta que suponga una vía de autocontrol emocional y de diálogo y respeto. Ahora bien, el conflicto es inherente y forma parte de la naturaleza humana, de su propia estructura de personalidad, de tal forma que el conflicto le permita madurar.

No obstante, a pesar de que el conflicto en el aula puede ocasionar verdaderos problemas vitales para quienes lo están viviendo, conviene ser conscientes de esta situación para intentar proponer medidas que de alguna manera puedan paliarlo.

Pero es necesario romper el mito de que el conflicto es negativo y abrir vías de expresión y diálogo entre profesores y alumnos; el profesorado debe poseer un marco referencial que le permita resolver el conflicto de forma adecuada y, para ello, necesita formación en mediación de conflictos, como veremos más adelante.

La mediación es una fórmula que generalmente es bien acogida por la comunidad educativa para solucionar los problemas de convivencia. Cuando se establece un diálogo, y alumnado y profesorado son quienes ejercen esta mediación, se puede garantizar la resolución efectiva de los conflictos (Ver **Anexo 12**).

Es importante reflexionar con los alumnos sobre cómo pueden contribuir de forma conjunta para que las situaciones conflictivas no se produzcan, y buscar entre todos posibles soluciones. Es decir, se trata de buscar soluciones y evitar que interfieran en la buena marcha o minimizar los conflictos. Para ello es necesario crear espacios para escuchar y para la reflexión sobre la propia situación sin culpabilizar a nadie. No se trata de buscar culpables sino de **encontrar soluciones asumiendo la responsabilidad** de cada una de las partes y de ser capaces de hacer una autocrítica de la situación.

Como señala Hernández Prados (2002), hay que eliminar el sensacionalismo de los medios de comunicación que magnifican el conflicto escolar y tienden a identificar centros, barriadas, zonas geográficas..., en los que el conflicto es mayor, sin distinguir entre el conflicto y la posible expresión violenta y/o agresiva de algunas personas y grupos y cuyo problema es diferente al que nos preocupa. El conflicto escolar, al igual que los sucesos violentos, requieren un análisis *multicausal* de los factores que intervienen en él.

Tradicionalmente se han interpretado los problemas de disciplina en el alumnado como un síntoma de algún trastorno del desarrollo del niño y joven, sin atender a las relaciones interpersonales e intragrupalas que establece la persona en el sistema escolar. Los problemas disciplinares suponen la trasgresión de las normas establecidas y casi siempre terminan provocando conflictos interpersonales.

En esta línea, en los años sesenta y setenta, los enfoques conductistas propusieron técnicas de modificación de conducta centradas en el **refuerzo del comportamiento deseable** a través de premios y recompensas. Pero este enfoque, al cen-

trarse en las conductas del individuo, apenas interviene en el contexto en el que surge el conflicto ni en las interrelaciones que se establecen entre los diferentes agentes. Por otro lado, se cuestiona el uso de la recompensa como modo de obtener el comportamiento deseado y mejorar los resultados académicos porque puede tener un efecto perjudicial en la motivación intrínseca del alumno.

Desde un punto de vista diferente, la escuela cognitiva se ha centrado en el **desarrollo moral** de los alumnos, poniendo mayor énfasis en lo que piensa la persona que en lo que hace. Las aportaciones de esta escuela se han centrado, asimismo, en el autocontrol del alumno, proponiendo técnicas de resolución de conflictos y competencias sociales que promuevan en él respuestas alternativas a la conducta antisocial y le capaciten para una adecuada adaptación a los escenarios interpersonales.

A pesar del interés que presentan sus propuestas, éste es un enfoque cerrado y reduccionista al atribuir las causas de los problemas y conflictos relacionales a una sola causa. De ahí la necesidad de aproximarnos al tema desde un enfoque más abierto y plural desde donde se analice tanto la conducta del profesor/a como la del alumno/a en la relación.

La existencia de estereotipos y percepciones interpersonales erróneas o no contrastadas es uno de los elementos que obstaculizan las relaciones de convivencia entre profesor/a y alumno, ya que un importante obstáculo para la comunicación interpersonal es la tendencia natural que tenemos a prejuzgar o evaluar. De este modo, se aprueba o desaprueba un mensaje comunicado por el otro, según una escala de valores propia del individuo que recibe dicho mensaje. Esto crea obstáculos muy importantes en las comunicaciones, sobre todo si la atmósfera socioafectiva está demasiado cargada, ya que las tensiones emocionales y afectivas modifican las comunicaciones emitidas y recibidas. Así pues, es más probable que surja el conflicto cuando los profesores piensan que sus alumnos son vagos, desmotivados e incultos; o si los alumnos piensan que sus profesores van a la suya, que no escuchan; o cuando consideran que no es posible cooperar y que doblegar al otro es una cuestión de fuerza. En este caso, los conflictos se afrontan como un pulso de posiciones.

Tras haber realizado este análisis, observamos que la percepción del tipo de problemas que emergen en la relación profesor-alumno/a no es homogénea, ya que constatamos que mientras algunos profesores manifiestan que hay alumnos poco motivados y que tienen malas formas de comportamiento y escasa base académica, éstos inciden en que las clases son aburridas, las explicaciones confusas y que el profesorado no se interesa por ellos. Estas tendencias atribucionales responden a los sesgos clásicos analizados por una de las teorías cognitivas que más influencia ha tenido en las investigaciones recientes sobre las relaciones interpersonales: la *teoría de la atribución*, que mantiene que cuando una relación interpersonal entra en conflicto, se tiende a culpar a los demás y a atribuir la conducta del otro a características personales. De esta manera encontramos diferencias de planteamiento entre profesor/a y alumno/a en la localización del problema. Por ejemplo, el profesor/a tiende a explicar las faltas de un alumno/a en clase o las conductas disruptivas aludiendo a una ausencia de respeto, o a la pereza del alumno, mientras que el alumno/a argumenta que el profesor/a no enseña o que es aburrido en sus explicaciones.

Cuando estos sesgos atributivos ocurren de manera persistente pueden generar consecuencias negativas, sobre todo cuando originan la incompreensión entre el profesor/a y el alumno, y producen tensión o frustración. Además las barreras en la comunicación pueden ser una de las variables que expliquen las dificultades para aprender y los problemas de conducta de los alumnos.

En este sentido es importante conocer las actitudes de profesores y alumnos (ese trasfondo de sentimientos a través de los cuales percibimos los diversos acontecimientos y hechos que ocurren en el aula), porque estas actitudes organizan los hechos y además los seleccionan (es decir, se tiende a percibir aquellas informaciones que están de acuerdo con su actitud o que la refuerzan, e ignorar las que se oponen a ella). Es necesario conocer estas actitudes porque al cambio de procedimientos debe preceder también un cambio, o al menos una reflexión, sobre las creencias y actitudes de donde brotan nuestros comportamientos en cuanto profesores. Esta reflexión implica determinar, por ejemplo, si el profesor/a tiene dificultades en asumir una situación determinada porque plantea algún problema que no sabe cómo enfrentar técnicamente; si se reflejan sus prejuicios o conflictos en determinados casos o con algunas personas o grupos en particular; si puede, por el con-

trario, atender a todo tipo de situación y a todo tipo de personas. Implica, por otro lado, valorar su capacidad para conocer las motivaciones de la conducta humana y la relación con el entorno social; si el profesor/a tiene introspección suficiente para conocer sus propias motivaciones y cómo éstas afectan a su comportamiento; si puede captar los factores causales que mueven la conducta de sus alumnos y se da cuenta de que todo comportamiento se debe a una serie de motivaciones conscientes o inconscientes estrechamente relacionadas con el sistema familiar y/o grupal del que forma parte; y, finalmente si puede comprenderlo y aceptarlo, tanto intelectual como emocionalmente.

Uno de los problemas emocionales que obstaculizan las comunicaciones reales es **el temor o la inseguridad**. Cuando el individuo teme –con razón o sin ella– cierta amenaza intenta entonces superar a los demás, dominar, causar buena impresión, evitar o atenuar los ataques contra su persona. Efectivamente, los miembros que en un grupo experimentan sentimientos de inseguridad se sienten particularmente inclinados a criticar a los demás, a clasificarlos en buenos y malos, a emitir juicios morales y a poner en tela de juicio el valor de lo que perciben. Sin embargo, aquellos que tienen una **actitud flexible** y que están dispuestos a considerar diversas soluciones más que a imponer la propia, que intentan resolver los problemas más que discutirlos y que están dispuestos a ensayar, con frecuencia, soluciones diferentes de las suyas propias, se ganarán un **liderazgo natural dentro del grupo**.

El profesor/a que se siente **vulnerable e inseguro** tenderá a evitar la expresión del conflicto por parte de los alumnos, que de tener lugar tenderán a ser vetados, ocultados o desvirtuados mediante mecanismos diversos como: negación de los mismos, atribución de sus orígenes a otros diferentes a los reales, desatención prolongada hasta su extinción, cuando no sofocación, utilizando las más diversas tácticas a tal fin.

En el contexto de aquellas relaciones asimétricas de subordinación, los alumnos tienden a dedicar la mayor parte de sus energías a la supervivencia. Los intentos para tratar de emerger de su situación suelen ser negados por los profesores de formas diversas: incompreensión, ignorancia real o simulada, desatención mantenida tras su reconocimiento, utilización de medidas punitivas groseras o sutiles para impedirlos o erradicarlos, etc. Los alumnos dedican parte de sus esfuerzos a adap-

tarse a los requerimientos y satisfacción de los profesores y lo hacen de buen grado, en virtud de la necesidad de supervivencia, de la necesidad de ser aceptados y, en algunos casos, para no ser censurados o castigados. Pero los cauces posibles para los alumnos son, o bien acomodarse a los que el sistema escolar les tiene asignado, o como alternativa opuesta actuar individual o grupalmente negándose al sometimiento y al papel asignado. Sin embargo, una actitud demasiado activa por parte de los alumnos contraria a las normas establecidas puede acarrearles consecuencias negativas. De ahí que en lugar del enfrentamiento directo, algunos de ellos suelen optar por la disrupción como modo de manifestar su malestar con la forma de actuar del profesor/a.

CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

- Afecta a todos los alumnos dado que repercute en el ambiente y clima del aula.
- Se considera un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor.
- Genera conductas inadecuadas en el aula: levantarse sin razón, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.
- Se produce cuando los objetivos educativos del profesor/a no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos.
- Retrasa e incluso, en algunos, impide el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reacciones del profesor/a autoritario ante estas muestras de indisciplina y de trasgresión de las normas suelen conllevar mayor violencia y control del alumnado completándose de este modo el círculo vicioso aludido.



Cuando los conflictos no se afrontan o cuando se tarda en hacerlo se puede fracasar en su resolución, y pueden constituir un factor de riesgo que afecte negativamente a la autoimagen y autoestima y puede finalmente convertirse en un factor

generador de desmotivación y malestar para muchos profesores y alumnos. Los conflictos no resueltos se convierten además en fuente de nuevos conflictos y problemas en las relaciones entre profesores y alumnos, viéndose afectadas las interacciones que tan necesarias son en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver **Anexo 10**).

No obstante, el conflicto debemos entenderlo como funcional. El **conflicto puede convertirse en una oportunidad** porque promueve la reflexión sobre la práctica profesional, sobre las relaciones con los alumnos y puede ser un motor de cambios y mejoras personales y profesionales. De ahí la necesidad de aprender a hacer un análisis de las dificultades que nos aquejan como requisito previo para poder mejorar en este sentido. Por otro lado, cuando el conflicto se resuelve de un modo cooperativo, puede **contribuir a establecer unas relaciones más cohesionadas**.

2.2. La disciplina en el aula

La disciplina en el aula se asocia a conceptos que hacen referencia al cumplimiento de la normatividad vigente, al control por parte del profesor, al respeto por los demás, a la responsabilidad en la asunción de las obligaciones escolares, al respeto al profesor/a y a la autoridad que representa, a la cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la obediencia a las directrices dadas por los educadores, comportamiento adecuado... Se trata de conceptos que, desde la perspectiva del adulto, implican la aceptación por parte del alumno/a del orden establecido.

La disciplina en el ámbito educativo se presenta siempre **asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje** de manera que su carencia o insuficiencia afecta negativamente a su desarrollo, aunque no se puede deducir que un control exhaustivo de la clase suponga necesariamente un mayor aprendizaje por parte del alumno/a. La disciplina se manifiesta también a través de la participación y cooperación de los alumnos en las tareas y actividades que se programan y puede estar condicionada por la actitud y capacidad pedagógica del profesorado. Se

puede llegar a establecer una correlación entre planificación y programación docente y mayores niveles de disciplina y aprendizaje.

Ofrecemos, a continuación, una **descripción**¹² en la que se consigna la comprensión de la disciplina **según categorías y aspectos relevantes** (Plaza, 1996), desde diversos enfoques:

- La **disciplina como conjunción de necesidades individuales y sociales**. La indisciplina surge cuando entran en conflicto los intereses personales y colectivos. El aula se convierte en un todo que debe ser gestionado adecuadamente por parte de sus protagonistas, en el que aparece y, en ocasiones, se enfrentan los diversos tipos de necesidades e intereses. Hemos comprobado que los alumnos son capaces de interrumpir la buena marcha de la clase simplemente por ir en contra del profesor.
- La **disciplina como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos**. Se trata de una visión relativista de la disciplina en la que las circunstancias y la moda adquieren gran importancia. Los problemas que acucian a nuestra sociedad (desigualdad, desempleo,...) sirven de caldo de cultivo para la aparición de conductas inadaptadas y antisociales, y el centro escolar refleja dicha realidad social. Por otro lado, los medios de comunicación de masas influyen mucho en los escolares y así ciertos comportamientos agresivos y antisociales, que a veces llegan incluso a ser violentos, son reflejo del efecto socializador de dichos medios.
- La **disciplina como medio para lograr otros fines educativos y sociales**. La disciplina democrática, equidistante entre el autoritarismo y la permisividad, es necesaria para alcanzar las metas educativas. Este valor asumido por la mayoría se ve supeditado, en muchos casos, a la falta de motivación de los estudiantes de secundaria.

¹² Las causas identificadas proceden de las entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados con objeto de la investigación llevada a cabo por este equipo de investigación sobre las *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses*.

- La **disciplina como gestión y control del aula**. Desde este planteamiento el profesor/a es considerado un gestor del clima escolar y un organizador del trabajo, pero parte de su rol profesional no es asumido mayoritariamente.
- La **disciplina como autogobierno y autocontrol**. Este enfoque lleva a contemplar la heterodisciplina como medio y la autodisciplina como meta educativa. Se busca que el educando posea unos principios éticos y que sea dueño de sí.
- La **disciplina como elemento posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Las normas son necesarias para la buena marcha del quehacer educativo. No obstante, los alumnos no sienten como propias las metas educativas dictadas desde arriba y en cuya definición no participan en absoluto.
- La **disciplina como equilibrio de poder y autoridad**. El control que se ejerce sobre el alumno/a se asienta en una relación asimétrica en la que el profesor/a es jerárquicamente superior. Se observa que el joven, el adolescente, no se rebela contra los profesores *per se*, sino que realmente se rebela contra su poder. Si los profesores recurrieran menos a los métodos basados en el poder para influir en sus alumnos, desde los primeros niveles educativos, habría pocos motivos para que los mismos se rebelaran en la adolescencia. El uso del poder para cambiar el comportamiento de los jóvenes comporta una grave limitación dado que llega un momento en el que el profesor/a pierde su autoridad ante ellos.
- La **disciplina como proceso socializador**. Se considera que la disciplina favorece la maduración cuando garantiza el respeto interpersonal y facilita las interacciones.

Estas categorías y formas de comprender la disciplina son complementarias, y para una comprensión global y holística del comportamiento en las aulas es preciso tenerlas en cuenta, dado que las relaciones interpersonales que se dan en ellas son complejas, así como las situaciones que se generan en el interior de las mismas.

Como ya se ha señalado, el establecimiento de **normas y acuerdos de forma conjunta** entre alumnos y profesor/a suele garantizar un mayor cumplimiento de los mismos y mejora el clima y las relaciones de convivencia, incrementándose el

grado de motivación de los alumnos y del mismo profesor/a. Para ello, el profesor/a debe convertirse en gestor del proceso educativo y formativo de sus alumnos, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y desarrollando en ellos aptitudes de convivencia, mediante la creación de un ambiente y clima que favorezca el trabajo, la comunicación y potencie las interacciones y colaboraciones mutuas (Ver **Anexo 6**). El profesor/a debe establecer estrategias que ayuden al alumno/a a considerar la disciplina como un objetivo educativo fundamental y necesario para poder cumplir los objetivos curriculares y desarrollarse como persona.

En alguna ocasión, puede ocurrir que la actuación del profesor: actitud, comportamiento, formas de ejercer su función docente, capacidad comunicativa, habilidades sociales para resolución de conflictos... pueda ser, si no la causa, sí un determinante del conflicto que se genera en el aula.

2.3. La indisciplina y el conflicto relacional en el aula

Cualquier problema de convivencia, independientemente del ámbito en el que se produzca, hay que analizarlo desde la perspectiva del contexto social en el que se genera. Desde este enfoque contextual, la indisciplina debe entenderse como un fenómeno multicausal, la predisposición a comportarse de manera antisocial puede estar provocada o influida por numerosos factores que van desde factores personales y familiares hasta aquellos en los que está presente el papel del grupo de iguales, el entorno educativo y la sociedad en su conjunto.

La indisciplina se manifiesta de forma conflictiva a través de la relación entre profesores y alumnos, y refleja actitudes o posiciones agresivas del alumno hacia su educador, que van desde la mera resistencia al cumplimiento de las órdenes recibidas, al desafío e insulto al profesorado, lo que repercute directamente en el ambiente y actividad que se desarrolla en el aula. Podemos **definir la indisciplina**

o **conflicto no resuelto**¹³ generado en el interior del aula, y que se produce entre el profesor/a y uno o más alumnos, como un comportamiento que, en ocasiones, afecta a las relaciones de convivencia y repercute en el proceso educativo. Con él se interrumpen las clases teóricas, se retrasa la realización de ejercicios prácticos, no se atiende, se molesta a otros compañeros y un largo etcétera de situaciones incómodas a las que tanto el profesor/a como algunos alumnos deben enfrentarse llegando, a veces, a generar **conductas disruptivas**¹⁴, es decir, situaciones en las que unos pocos alumnos impiden con su conducta el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo el profesor dedicar gran parte de su esfuerzo al mantenimiento del orden y la disciplina. Se trata de un fenómeno interno que normalmente no trasciende el ámbito escolar pero que afecta personalmente al ánimo de los educadores y que repercute en el clima de clase.

Cabe señalar que la carencia de disciplina es una de las principales causas de los problemas de convivencia entre profesores y alumnos, ya que su falta genera un clima de ansiedad, indefensión y malestar en los profesores, los cuales sienten disminuida su autoestima y lamentan la pérdida de unos valores que para muchos de ellos han sido fundamentales. La indefensión generalizada provoca conductas poco adecuadas por parte de los docentes, de tal forma que se genera un *círculo vicioso* difícil de romper. En este texto proponemos un análisis del comportamiento y la disciplina en el centro escolar de tal forma que se promuevan soluciones integrales que supongan un crecimiento humano para todos los implicados en la tarea educativa.

La indisciplina no siempre lleva consigo una vulneración del orden establecido, de una manera manifiesta y, en ocasiones, también violenta. Hay otras formas de

¹³ Consideramos el conflicto como algo natural e innato en las relaciones humanas. El conflicto lejos de ser negativo y contraproducente puede implicar un crecimiento y maduración para las personas que lo viven, siempre y cuando se propongan vías y alternativas de solución desde una perspectiva relacional y dialógica.

¹⁴ Una conducta disruptiva es *"un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.). Representa un problema ya que implica una enorme pérdida de tiempo, se interpreta como falta de disciplina y produce mayor índice de fracaso escolar individual y grupal, y finalmente, distancia emocionalmente a los alumnos y profesores, dificultando las relaciones interpersonales en el aula"* (Torrego 2006, 20-21).

manifestarse, como la **indisciplina pasiva**, que supone una actitud de apatía por parte del alumno, que no participa en las actividades que el profesor/a va proponiendo, y únicamente desaparece cuando el profesor/a es capaz de involucrar al alumno/a de forma activa y dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, podemos asociar la disciplina en el aula a la **motivación del alumno/a** en el sentido de que tenga una actitud positiva por aprender estará más integrado y su relación con el profesor/a será mucho más fluida.

Los **problemas de disciplina** que se generan en el aula presentan diferencias significativas según los niveles educativos a los que hacemos referencia. Concretamente se constata que en **primaria**, los casos que plantean problemas son siempre casos aislados, no muy numerosos y, excepcionalmente, pueden aparecer problemas del conjunto de la clase con determinados profesores. En estas aulas, las causas que generan los problemas suelen ser similares a las que aparecen en los otros niveles: pérdida de autoridad por parte de los profesores, generalización de la conducta incorrecta de los alumnos, desmotivación del alumnado, entre otras.

TÉCNICAS DE IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS DISCIPLINARIOS

- Identificación del alumno/a conflictivo.
- Descripción detallada, clara y concisa de la actitud o comportamiento problemático.
- Estudio de las situaciones en que se produce la actitud o conducta conflictiva y sus consecuencias.
- Precisión de los acontecimientos, situaciones, contextos, momentos en que se generan habitualmente las actitudes o conductas conflictivas del alumno.
- Fijación de las conductas positivas que conviene reforzar a fin de disminuir las actitudes y comportamientos conflictivos del alumno.
- Propuesta de cambios y estrategias organizativas y pedagógicas para motivar al alumno/a e intentar modificar su actitud y comportamiento.

Los casos más evidentes, y que generan en la actualidad problemas de conducta, se centran en las aulas de **secundaria**, en las que se integran personas con elevada motivación hacia el estudio con otras que están allí sin interés, simplemente porque la ley les obliga. Por otro lado, el cambio generacional así como una amalgama de fenómenos sociales, mediáticos, económicos,... contribuye a que, en algunas ocasiones, la disciplina pueda dejar de ser una seña de identidad de la organización escolar. Evidentemente esto genera un ambiente inadecuado, tanto

para los docentes como para los discentes, produciendo un conflicto manifiesto, o a veces larvado, que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las aulas de **bachillerato** este problema prácticamente desaparece, y son muy aislados los casos en los que se dan conflictos entre profesores y alumnos provocados por la falta de disciplina.

Para analizar correctamente la conducta de los alumnos en el centro escolar y más concretamente en el interior del aula, es necesario estudiar pormenorizadamente las **variables** que están determinando dicho comportamiento: de **carácter cognitivo, afectivo/emocional y conductual o comportamental**. Todas estas dimensiones están presentes en los diversos actores implicados, directa o indirectamente, en la dinámica de convivencia escolar que se produce en la clase y en otros ámbitos que determinan dicho clima en el aula, como son, entre otras: el patio de recreo y las diversas actividades que se realizan en el entorno escolar.

Son múltiples los acercamientos teóricos que analizan la disciplina y su falta en los centros escolares así como los análisis respecto a sus posibles causas. Buscando identificar las causas de la falta de disciplina, desde un enfoque holístico e integral que es el que preside este módulo, identificamos toda una serie de aspectos y cuestiones que son las causantes de dicho fenómeno.

La indisciplina no es un problema exclusivo de la institución educativa. En la sociedad actual se cuestiona el poder de la autoridad en el ámbito de la familia, la empresa, la política, la iglesia, etc. y, de manera generalizada en la mayoría de las instituciones y organizaciones. Además desde los propios medios de comunicación social, especialmente la televisión, se promueven valores propicios a la rebeldía, a la innovación, a la consecución de resultados inmediatos y, en la mayoría de las ocasiones, el fin justifica los medios que se utilicen. Por tanto, el origen de las conductas de indisciplina y de vulneración de las normas establecidas se encuentra en el ambiente que el niño/joven vive en su entorno más inmediato como el hogar, barrio y la sociedad, además de las características de la institución escolar, los planteamientos y metodologías pedagógicas y de la actitud y disposición del profesor/a.

El contexto social en el que viven los alumnos y la estructura organizativa y funcionamiento de los centros pueden llegar a favorecer, en ocasiones, la aparición

de conductas disruptivas y situaciones de indisciplina y conflicto en el aula y centro. Entre los factores determinantes destacamos:

- La crisis y diversidad de valores vigentes en la institución escolar.
- Las discrepancias sobre la forma de distribución de espacios, organización de tiempos, criterios y pautas de comportamiento, etc.
- Deficiencias en los procesos educativos.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- El elevado número de alumnos y la dificultad de una atención más personalizada.

A continuación se identifican a los principales protagonistas del aula, profesorado y alumnado, y las causas que producen indisciplina y las explicaciones que las configuran.

2.3.1. Causas que pueden provocar indisciplina derivadas del centro educativo

Una **estructura de funcionamiento** excesivamente jerarquizada y con escasos cauces de participación **puede suponer en sí misma fuente de conflicto**. Se trata de centros, aunque su número sea muy reducido, en los que predomina una:

- Organización escolar: normativas poco claras e imprecisas, desfasadas; deficiencias en los canales de comunicación entre alumnos y profesores; deficiencia e insuficiencia de instalaciones; y falta de orientación académica personalizada.
- Sistema de evaluación inadecuado.
- Carencia de directrices en el centro: Plan de centro, Plan de Convivencia, Departamento de Orientación, etc.

A esta relación se puede añadir **otras causas del conflicto** como son:

- La jerarquía estricta.
- La obligatoriedad de la asistencia (sobre todo en la ESO).
- La necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos.
- Y, por último, la pérdida de reconocimiento a la labor de los maestros y profesores por parte de la sociedad en estos últimos años.

2.3.2. Causas que pueden provocar indisciplina derivada de la actitud, comportamiento y falta de habilidades del profesorado

La actitud y el comportamiento del profesor/a pueden constituir en algún momento el origen de la aparición de la conflictividad en el aula. Exponemos, a continuación, una serie de **actitudes y conductas junto con los motivos o razones que las generan** que puede terminar produciendo un conflicto relacional:

Pérdida de autoridad del profesor

- Inseguridad personal.
- Pérdida del autocontrol.
- Inadecuada formación.
- Falta de recursos pedagógicos.
- Inadaptación a las nuevas generaciones y valores sociales.

Tendencia a la victimización

- Sistema educativo y social que no reconoce la labor del educador.
- Baja autoestima.
- Sociedad igualitaria y participativa que implica un *rol* de profesor/a muy diferente al de épocas pasadas.

Sentimientos de indefensión

- Inseguridad en las aulas.
- Falta de recursos personales, sociales e institucionales para atajar la falta de disciplina.

Comportamiento inadecuado

- Preferencias manifiestas por ciertos estudiantes.
- Pérdida de valores.
- Autoritarismo.
- Incapacidad para gestionar un grupo juvenil.
- Carencia de liderazgo.

Generalización de la conducta incorrecta de los estudiantes

- Falta de recursos psicopedagógicos para manejar y controlar grupos sociales.
- Necesidad de poseer recursos para la resolución de conflictos.

Falta de trabajo conjunto con las familias (Ver Anexo 14)

- Ausencia de comunicación.
- Discursos contradictorios: valores que aprenden en el centro y ejemplo o discursos que viven o escuchan en casa.
- Falta de apoyo.
- Falta de normas consensuadas con las familias.

En algunas ocasiones, puede ser la **falta de habilidades y destrezas sociales o de recursos pedagógicos del profesor/a** lo que genera el conflicto relacional y la indisciplina (Ver **Anexo 6**). Destacamos:

Poca sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos

- Falta de paciencia ante la inmadurez o desinterés de algunos alumnos.
- Falta de comprensión de las identidades juveniles.
- Inadaptación al cambio generacional.

Inadecuada comprensión del fenómeno de la comunicación humana

- Falta formación, actualización y profundización en las relaciones interpersonales, sus características y posibilidades de mejora.
- Inadecuada comprensión del fenómeno comunicacional humano.

Metodologías de enseñanza poco atractivas

- Inadecuada preparación psicopedagógica en las metodologías activas y participativas de enseñanza-aprendizaje.
- Deficiencia en la organización del aula: distribución de las mesas, distribución de los horarios, recursos pedagógicos desfasados o inadecuados, etc.
- Insuficiente planificación de la actividad docente: improvisación del profesor, deficiencia en la programación de las enseñanzas y de las actividades prácticas y casos.

2.3.3. Causas que pueden provocar indisciplina derivada de la actitud, comportamiento y falta de habilidades del alumno/a.

La actitud y comportamiento del alumno/a constituyen, en la mayoría de las ocasiones, las causas de las conductas disruptivas que se producen en el aula y en los centros. Exponemos, a continuación, algunas de ellas:

Falta de motivación hacia el sistema de enseñanza establecido

- Baja autoestima del alumno/a y falta de motivación para asumir las tareas escolares.
- Interés por valores diferentes a los que la escuela transmite.
- Lentitud en el desarrollo cognitivo.

Fracaso escolar

- Múltiples factores: falta de motivación para el estudio, pérdida de valores en relación al estudio, etc.
- Experiencias negativas del alumno/a (fracasos en resultados académicos) y ausencia de logros y éxitos.
- Problemas en la adaptación escolar.

Identificación del profesor/a como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse

- Ver al profesor como representante de orden, de la autoridad, del compromiso.
- Considerar al profesor como aquel que les dice que no a sus caprichos y que no les deja hacer lo que quieren en cada momento.

Conductas disruptivas en el aula

- Respuesta a las actitudes del profesor/a (no se enfrentan directamente sino a través de este tipo de conducta).
- Actitudes de provocación del alumno/a al profesor.

Comunicación inadecuada y empobrecida

- Faltan recursos comunicacionales en el entorno escolar y en los alumnos.

Valores diferentes a los que la escuela transmite

- Sociedad cambiante.
- Valores sociales en torno a niveles altos de calidad de vida.
- Los alumnos son diferentes a los de antes.

Diferencias intergeneracionales

- Sociedad del conocimiento y de la información: los cambios son muy rápidos.

Permisividad excesiva en el seno de la familia

- La familia ha perdido su rol de autoridad.
- Crisis de la familia.

Influencia negativa hacia el aprendizaje por parte de los medios de comunicación

- La privatización de canales y medios ha permitido mayor libertad de expresión pero también que la frivolidad se instaure en ellos.
- No existe una preocupación global por el fenómeno educativo sino sólo por la noticia sensacionalista y morbosa.

En la mayoría de las ocasiones, los problemas de indisciplina se producen como consecuencia de la **inmadurez del alumno/a y por su carencia de habilidades sociales y relacionales**, destacando:

- Necesidad de reafirmación del alumno/a frente al grupo.
- Búsqueda de su espacio social.
- Problemas afectivos y de maduración personal.

2.3.4. Causas que pueden provocar indisciplina derivada del entorno social y familiar

La indisciplina y los comportamientos disruptivos de algunos alumnos tienen un considerable componente social. El alumnado observa en su entorno más inmediato ejemplos de enfrentamiento a la autoridad y un continuo cuestionamiento del orden establecido en el ámbito político, social, laboral, familiar, deportivo, etc. Hay situaciones conflictivas en el parlamento, ayuntamientos, empresas, en el barrio, en la comunidad vecinal y en las relaciones humanas inter e intragrupalas. Las situacio-

nes sociales de imposición o dominación son las que forjan la violencia psicológica o incluso física de género, el acoso moral o psicológico y la disrupción en las aulas. Una sociedad culturalmente agresiva produce comportamientos antisociales entre los jóvenes y adolescentes. Por ello, lo que sucede en el centro no puede ser estudiado como algo independiente.

Victoria Trianes (2000) señala como causas o factores que favorecen las actitudes conflictivas en el entorno escolar las siguientes:

- *Factores personales*, derivados de la pérdida de autocontrol y mantenimiento de una conducta irreflexiva, propia de la etapa evolutiva que transcurre desde la pubertad a la adolescencia; de la falta de empatía con otra persona –en este caso el profesor– y la respuesta emocional que se deriva de dicha relación; y, de la dificultad de adaptación al entorno escolar, que depende de las habilidades que se dispongan y de la capacidad de hacer frente a las nuevas situaciones que se van generando.
- *Factores familiares*, derivados de las deficiencias en los procesos de socialización por ausencia prolongada de los padres –con horarios laborales dilatados– y la falta de referencias; de la inestabilidad en las actitudes y comportamientos emocionales de los padres hacia sus hijos, especialmente en los primeros estadios de su vida, en los que debe fraguarse su conducta relacional; de las situaciones de violencia familiar y permisividad de conductas violentas del niño/joven; y, de la rigidez y disciplina autoritaria en el entorno familiar.
- *Factores contextuales* relacionados principalmente con el entorno familiar: pobreza e insuficiencia de recursos y medios, inestabilidad de la pareja; o, con el ambiente de violencia en la vecindad, barrio y en el conjunto de la sociedad.
- *Factores ambientales*, a causa de la carencia de valores en el entorno social en el que el niño vive (familiar y sociedad) relacionados con la solidaridad, tolerancia, respeto a los otros, especialmente a las minorías y aquellos que presentan alguna diferencia... y la vigencia, por el contrario, de otros relacionados con la competitividad, el éxito material o la imposición del más fuerte, propios de la sociedad neoliberal. Los medios de comunicación, y especialmente la televisión, están teniendo un papel determinante en la difusión de

modelos, estilos de vida y personajes que mantienen y desarrollan unos comportamientos antisociales, contrarios a los valores de la sociedad democrática.

La familia constituye el primer agente de especial importancia en la formación de hábitos de comportamiento de niños y jóvenes. La estructura y organización familiar son aspectos que determinan la formación de la personalidad y pueden convertirse en factores de protección o riesgo que favorecen los comportamientos antisociales y violentos. En la mayoría de las ocasiones existe una relación entre la actitud de indisciplina del alumno y el entorno familiar que le rodea. El clima familiar y el trato que ha recibido durante su niñez determinan su conducta y su forma de relación con sus semejantes. Una actitud familiar escasa de afecto y de dedicación aumenta las posibilidades de que el niño/joven tenga posteriormente un comportamiento violento y de enfrentamiento hacia el adulto y concretamente hacia el profesor.

Además la actitud de excesiva permisividad de los padres hacia las conductas antisociales de sus hijos puede tener un efecto perverso posterior, ya que los niños necesitan conocer y aprender a lo largo de su infancia y adolescencia las reglas y normas por las que se rigen las relaciones humanas. Su desconocimiento y aprendizaje genera después, en la edad adulta, en la mayoría de los casos, conductas no deseadas.

Los medios de comunicación, y en especial la televisión, se erigen como importantes agentes de socialización interviniendo en los procesos de aprendizaje cultural de los alumnos y desplazando en este sentido a la familia como principal instancia socializadora en la infancia y la niñez. La televisión como medio de comunicación ejerce una notable influencia en los jóvenes ya que proporciona modelos de comportamientos con los que se puede llegar a identificar y, por consiguiente, imitar su conducta y actitudes. Aunque los medios de comunicación no tienen como objetivo explícito la socialización y la incorporación de los niños y jóvenes a una cultura, sus contenidos transmiten, no solamente mediante la publicidad sino también a través de su programación, unos modelos culturales que influyen decisivamente en el desarrollo de unos determinados valores y actitudes vitales en el alumno, en sus aspiraciones, fantasías y en la formación de hábitos comportamentales. Los modelos simbólicos que aparecen a lo largo de la programación proporcionan estereotipos y generan actitudes y comportamientos entre los televidentes, especial-

mente entre los más jóvenes que son más influenciados, ya que a través de la información que reciben se forman su visión de la realidad y del entorno que les rodea.

La violencia que aparece en las informaciones que recibimos diariamente a través de los medios de comunicación social, y en las que se transmiten actitudes y comportamientos antisociales, repercute negativamente en la formación de valores y pueden llegar a determinar la conducta de niños y jóvenes. La presencia habitual de imágenes y secuencias de violencia y enfrentamiento en las relaciones familiares, vecinales... que aparecen en la mayor parte de los documentos televisivos, Internet, literatura y prensa contribuyen a que este tipo de situaciones, lenguajes, actitudes y conductas sean consideradas por los niños y jóvenes como algo natural y característico del comportamiento adulto y propio de la sociedad en la que viven. No olvidemos que las personas aprendemos a relacionarnos a través de la observación y asimilamos y repetimos los comportamientos y conductas de otros seres humanos, especialmente aquellos que nos resultan más atractivos porque conducen al éxito y reconocimiento social.

3. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

3.1. Cómo deberían ser las relaciones de convivencia.

3.2. Propuestas de intervención.

3.2.1. Qué esperan los profesores de las familias.

3.2.2. Qué esperan las familias del centro educativo y de sus profesores.

3.2.3. Acciones para mejorar las relaciones de convivencia.

3.2.4. Propuestas instrumentales de intervención.

3.3. Estrategias para la prevención, tratamiento y resolución de conflictos.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se plantea, en primer lugar, cómo deberán ser las relaciones de convivencia entre los educadores y los alumnos, y se proponen una serie de recursos y estrategias comunicativas para favorecer y generar un clima relacional favorable que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se realizan unas propuestas de intervención partiendo de las expectativas de los diferentes agentes que forman la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Estas propuestas están dirigidas a mejorar las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos a través de unos instrumentos de intervención.

En tercer lugar, se proponen unas estrategias para prevenir las situaciones de indisciplina en el aula y para intervenir en el caso de que éstas se produzcan, señalando unas directrices que faciliten su tratamiento y un método para la resolución de conflictos, fijando aquellos aspectos que se deben considerar en los procedimientos disciplinarios.

Se trata de facilitar los procesos de comunicación proponiendo un trabajo integral y comunicacional en el centro escolar que abarque a toda la comunidad educativa, en el sentido de facilitar un mayor protagonismo y participación a los alumnos, a sus familias y de dar la posibilidad al profesorado para expresar su opinión respecto a los procesos que producen en su tarea diaria.

3.1. Cómo deberían ser las relaciones de convivencia

El ambiente y clima que se vive en el aula depende, en determinadas ocasiones, de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase (Ver **Anexo 11**). Para ello, resulta necesario escuchar a sus alumnos y analizar sus comportamientos y reacciones y ver cómo a través de ellas puede incidir su disposición y actitud.

¿QUÉ ESPERAN LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO?

1°. Adaptación de contenidos y metodología educativa a los cambios que se producen en la sociedad: nuevos saberes y nuevas formas de conocimiento y aprendizaje.

- Flexibilidad en el diseño curricular.
- Favorecer metodologías didácticas innovadoras y participativas.
- Referencias en las explicaciones del profesor/a a la realidad cotidiana (vivencia de su momento y tiempo histórico).

2°. Organización participativa de los centros

- Diseño de estructuras participativas en la organización y funcionamiento del centro.
- Reglamento de centro elaborado y aprobado solidariamente.
- Plan de Convivencia de centro, elaborado conjuntamente (profesorado, alumnado y familias) y participación en su desarrollo, seguimiento y evaluación.
- Generar estructuras de participación para establecer estrategias y desarrollar acciones orientadas a favorecer las relaciones de convivencia, la prevención y resolución de conflictos: comisiones mixtas (profesores, alumnos y familias), asambleas, reuniones con grupos de riesgo o personas afectadas (profesores, alumnos) (Ver **Anexo 14**).
- Favorecer la figura del mediador en la resolución de conflictos relacionales entre alumnos y entre profesores y alumnos (Ver **Anexo 12**).

Se trata de establecer una serie de **recursos y estrategias comunicativas** que permitan al profesor/a generar un clima de convivencia en el aula que impida que se produzcan situaciones que terminen generando conductas disruptivas, que afecten negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como punto de partida debemos considerar las siguientes estrategias:

1ª Estrategia. La **comunicación no verbal es más eficaz** que la verbal entre los jóvenes y adolescentes para la transmisión de valores. Por ello, el educador debe tener siempre presente la interpretación que el alumno/a hace de su comportamiento y de las manifestaciones de su conducta y actitudes, ya que ello constituye una forma de comunicación fundamental con sus discípulos.

2ª Estrategia. Considerar **lo que realmente es importante en la relación profesor-alumno** y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando apercibimientos, llamadas al orden, castigos, sanciones por actos, actitudes o palabras que en el contexto en el que se han producido puedan tener menos importancia o un significado diferente. A veces, el conflicto se genera porque el alumno/a ha dicho o hecho algo que para ellos tiene menos importancia o una significación distinta a la del profesor/a. Hay que evitar perder tiempo en discursos excesivos y análisis exhaustivos sobre hechos o situaciones que en sí mismos tienen una importancia menor. Por eso, el profesor/a debe ser conocedor del mundo en el que viven y se mueven sus alumnos, de sus inquietudes y preocupaciones, de sus aspiraciones y expectativas.

3ª Estrategia. La comunicación por parte del profesor/a debe considerar y **resaltar los aspectos más positivos de la relación con sus alumnos**. Por eso, a veces, el no dar una respuesta inmediata a una conducta del alumno/a puede ayudar a éste a reflexionar y valorar los efectos de su acción y, posteriormente, reconocerlo ante él. El profesor/a debe procurar “educar” a sus alumnos desde una perspectiva positiva, resaltando los elementos favorables de su personalidad y comportamiento y presentándole alternativas para modificar aquellos aspectos antisociales y que generan conflicto relacional; se trata de aumentar su autoestima y la seguridad en sí mismo, evitando la humillación y fomentando la motivación hacia la acción educativa.

4ª Estrategia: La convivencia se favorece cuando el profesorado es claro y preciso en sus mensajes, utilizando un lenguaje adecuado y comprensible para sus interlocutores y explicando las razones de sus exigencias y de su conducta y de la situación que se podría generar cuando no se cumplen las normas de convivencia establecidas y consensuadas por todos. Es importante que **el alumno/a comprenda los efectos que su comportamiento puede tener y se responsabilice de ellos**. La utilización de preguntas interrogantes constituye, a veces, un recurso muy eficaz para que el alumno/a tome conciencia de una determinada situación.

5ª Estrategia. Cada situación puede ser considerada desde diferentes posiciones y, por tanto, lo que para una persona es algo muy grave para otra, al analizarla dentro del contexto en el que se ha producido, puede tener menor importancia. Por eso, es fundamental que las **normas y códigos de conducta se elaboren consensuadamente** y que los problemas y situaciones que se generan en las relaciones de cada día sean estudiadas y evaluadas conjuntamente (Ver **Anexo 8**). Esto puede ayudar al alumno/a a comprender mejor las situaciones y problemas desde una perspectiva más amplia al tener que compartir su opinión con otros y, al profesor/a a comprender la valoración que hacen sus alumnos, que puede no coincidir con la suya. Por otra parte, la diversidad de opiniones, sirve para que el niño/joven aprenda a discrepar y a respetar las posturas de otros y a tener que aceptar diferentes criterios sobre un mismo acontecimiento. El profesorado debe evitar las interpretaciones impositivas basadas en el poder y autoridad que le proporciona su rol de profesor.

6ª Estrategia. Evitar que cualquier diversidad de criterio u opinión termine en un **enfrentamiento discursivo o personal entre profesor/a y alumno/a**. El profesorado debe mantener el control de sus alumnos y de las situaciones que se generan en el aula, por causas derivadas del propio proceso de enseñanza-aprendizaje o por razones exógenas al ámbito escolar, pero que inciden en las relaciones interpersonales y en el clima de convivencia; pero también debe conocer sus propias limitaciones y disponer de recursos personales para **no perder su autocontrol y evitar cualquier enfrentamiento personalizado con un alumno/a** o con varios de ellos. No hay que olvidar que, a veces, el

alumno/a intenta provocar la ira del profesor/a y que la situación se le vaya de las manos.

7ª Estrategia. Mantener una postura de respeto y personalizada hacia el alumno/a conflictivo, mostrando sentimientos positivos hacia él. El mantenimiento de signos de “distancia” no mejora generalmente la convivencia y el respeto sino la sumisión, lo que puede terminar generando una situación explosiva. Recursos como la intimidación, amenaza, acusar, ridiculizar, comentarios devaluativos, excesivos regaños o llamadas al orden... tienen un efecto negativo en el alumno/a y pueden provocar una actitud de enfrentamiento hacia el profesor, quien con su actitud puede estar demostrando su incapacidad e impotencia para dominar una situación que, en ocasiones, él mismo, con su conducta, puede haber generado. Por el contrario, una **actitud personalizada basada en la afectividad** contribuye a generar un clima positivo en el aula lo que favorece las relaciones personales y el proceso educativo y formativo, sin que eso quiera decir que el profesor/a no tenga que llamar la atención a aquellos que no cumplen las normas, pero debe hacerlo desde una disposición positiva y motivadora para el alumno.

8ª Estrategia. El profesor/a debe utilizar su **capacidad y habilidades sociales** en la relación con sus alumnos **utilizando técnicas dinamizadoras** como el humor, los comentarios simpáticos y relacionados con las vivencias y experiencias de los jóvenes, a fin de evitar o aminorar los momentos de tensión y cansancio de cada día. Se trata de **educar desde la realidad del alumno**, y para ello es necesario aprender a escucharlos, evitando una actitud de “respuesta inmediata”, sin tener en cuenta el mensaje del interlocutor y sus sentimientos y opiniones. Este es el caso de algunos profesores que tienen una actitud negativa ante cualquier propuesta o iniciativa de sus alumnos que implique una modificación de su metodología didáctica, y responden negativamente antes de considerar sus proposiciones.

La comunicación y el diálogo entre profesorado y alumnado favorecen, por tanto, las relaciones de convivencia (Ver **Anexo 6**). Para ello, es necesario que exista una **buena predisposición entre ambas partes** para que esta comunicación se establezca y ayude a generar, en la clase y en el centro, un ambiente de confianza y de cooperación mutua. La **gestión democrática de todos los es-**

pacios donde el alumnado participa conjuntamente con el profesorado, es una forma de garantizar el buen funcionamiento de éste y la existencia, al mismo tiempo, de un clima adecuado para la convivencia.

CARACTERÍSTICAS DE UN AULA DISCIPLINADA

- Clima y ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Control de la clase por parte del profesor.
- Cooperación y participación del alumnado en las actividades programadas.
- Alumnos motivados por las tareas que realizan.
- Ejecución de la programación según el calendario previsto.
- Consecución del profesor/a y alumno/a de los objetivos establecidos.
- Profesor/a ejerce un liderazgo sobre la clase.

El liderazgo del profesorado es decisivo para potenciar una buena convivencia y ambiente en el aula y en el centro. La preocupación del profesorado por el rendimiento académico del alumno, por sus problemas, inquietudes o situación personal puede garantizar una educación de calidad que genere un ambiente favorable para la convivencia. Es necesario que los profesores se impliquen y participen en la vida de sus alumnos, comprendiendo y compartiendo momentos de su vida personal.

ACTITUDES Y RECURSOS DEL PROFESOR/A PARA MANTENER EL CLIMA DE CONVIVENCIA EN EL AULA

- Mantener una actitud comprometida con los alumnos desde el principio.
- Seguir un estilo de conducta estable, claro y firme.
- Prever las situaciones que se pueden generar en el aula y fijar estrategias para la prevención de conflictos.
- Evitar confrontaciones personales con sus alumnos.
- Respetar a sus alumnos y sus opiniones.
- Intervenir siempre de manera positiva y constructiva, utilizando técnicas de relajación y acercamiento: buen humor, cordialidad, amistad, cercanía...
- Conocer y llamar a los alumnos por su nombre.

Educación para la convivencia debe ser un **objetivo prioritario** de cualquier sistema educativo y debe ser enfocado desde una perspectiva curricular. La formación en actitudes y habilidades sociales no puede permanecer en el currículo oculto sino que necesariamente **deben ser incluidas en la enseñanza formal de manera sistemática y planificada**. La educación reglada debe preparar a los alumnos para la ciudadanía en contextos democráticos y participativos en los que se respeten a las minorías, se les enseñe a ser dialogantes, a respetar a las personas mayores, y la manera de hacerlo es en el quehacer de cada día.

A continuación, se proponen unas **técnicas de intervención** para favorecer la concordia y las relaciones de convivencia en el aula:

1º) **Técnicas preventivas** para favorecer la disciplina en el aula y minimizar y evitar los problemas que distorsionan la relación profesor/a y alumno/a. Se incluyen diferentes **acciones o estrategias de carácter pedagógico** como:

- Hacer atractivo y participativo el proceso de transmisión y aprendizaje de contenidos.
- Mantener la atención del grupo haciendo participar a todos los estudiantes en el aprendizaje, sustituyendo la mera transmisión de contenidos por el descubrimiento y elaboración conjunta, siendo el profesor el que coordina los temas mediante la utilización de bibliografía, medios audiovisuales, bases de datos, internet, etc.
- Planificar los contenidos, secuenciarlos, elaborar sistemas de refuerzo y de comprobación de consecución de objetivos, etc.
- Utilizar estrategias de motivación y de fortalecimiento de la seguridad en sí mismo, evitando actitudes y comentarios que puedan afectar a la autoestima del alumno.

2º) **Técnicas de apoyo** (Ver **Anexo 13**) para aminorar y amortiguar las situaciones y comportamientos perturbadores de los alumnos mediante:

- Aumento de conversaciones y diálogos.
- Aproximación física al alumno: pasear por el aula y, especialmente, estar cerca de los alumnos conflictivos.

- Utilizar el lenguaje corporal a través de la mirada, expresión facial y gesticular.
- Utilización de la voz y su tono para pedir la participación y colaboración del alumno, llamar su atención e interés por la tarea que se realiza, motivarle, evitando el uso de tono más elevado de voz, gritos, sarcasmos, burlas, ironías o amenazas. A veces, la utilización de un tono más bajo de voz o el silencio cuando los alumnos están hablando en clase o muestran un desinterés por las explicaciones, suele ser mucho más eficaz que las amenazas, así como una mirada fija –no desafiante– hacia el alumno/a perturbador, sin paralizar las explicaciones.

3º) **Técnicas correctivas** orientadas a favorecer el cumplimiento de la norma y a explicar a los alumnos los perjuicios de su quebrantamiento. La trasgresión de las normas genera un ambiente de enfrentamiento, que termina deteriorando la convivencia e impidiendo el normal desarrollo del proceso de socialización, de enseñanza por parte del profesorado y de aprendizaje por parte del alumno/a. La reflexión colectiva o individualizada, cuando se generan situaciones de indisciplina, suele ayudar al alumnado a comprender los efectos y consecuencias de su comportamiento y facilita la oportunidad de remediar su actitud y predisposición.

TÉCNICAS PEDAGÓGICAS PARA MANTENER EL INTERÉS, LA ATENCIÓN, Y LA DISCIPLINA EN EL AULA

- No permanecer en el mismo sitio sino desplazarse por el aula.
- Intentar mantener motivados y atentos a los alumnos durante toda la sesión, por el interés de la explicación, a través de interpelaciones, por los cambios en el tono de voz, etc.
- Utilizar un lenguaje claro, preciso y comprensible para el alumno.
- Modificar y compaginar diferentes técnicas y métodos de enseñanza.
- Proponer trabajos adecuados a las capacidades de los alumnos de manera que el grado de dificultad no constituya una causa de desánimo y abandono.

3.2. Propuestas de intervención

3.2.1. Qué esperan los profesores de las familias

El profesorado espera que las familias asuman su responsabilidad en la educación de sus hijos y, por tanto, que exista una **corresponsabilidad con la acción educativa** que se desarrolla en el centro, dado que:

- Las familias pueden delegar la formación de sus hijos en la institución educativa, pero no pueden delegar su educación, que debe ser una acción compartida.
- Las familias deben asumir su responsabilidad en la educación de sus hijos y participar, junto con los profesores, en la acción formadora y educativa.
- Las familias deben participar y tener conocimiento de las estrategias y acciones relacionadas con la educación social de sus hijos (Plan de Convivencia de Centro, Proyectos de Formación en Valores...) para que se produzca una coherencia entre lo que los alumnos aprenden en casa y lo que se les enseña en el centro.

3.2.2. Qué esperan las familias del centro educativo y de sus profesores

Las familias esperan del centro educativo y concretamente de sus profesores:

1º. Formación de sus hijos.

- Formación que les capacite para el acceso a las fases posteriores del sistema educativo formal.

- Adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para poder insertarse en la sociedad.
- Preparación para el acceso al mercado laboral.

2°. Educación de sus hijos

- Formen a sus hijos en actitudes de responsabilidad, compromiso, constancia, tesón, iniciativa, creatividad, destrezas relacionales, habilidades sociales, predisposición para el trabajo, etc.
- Enseñen a sus hijos a convivir con los demás, con los diferentes, a compartir y aprender de las experiencias ajenas, etc.
- Ayuden a sus hijos a encontrar su camino y su lugar en la sociedad: como persona, como ciudadano, como profesional y como trabajador.
- Preparen a sus hijos para el desempeño de roles sociales y conseguir el éxito y la inserción social.

3°. Que les permitan participar en la educación de sus hijos

- En algunos casos, que se les enseñe a educar a sus hijos, frente a la situación de desbordamiento en la que se pueden llegar a encontrar, por los cambios sociales que se están produciendo y que afectan a las expectativas que tienen sobre ellos.
- Participar en la educación de sus hijos colaborando con la institución educativa, especialmente en actividades complementarias y extraescolares.

3.2.3. Acciones para mejorar las relaciones de convivencia

La complejidad del conflicto y de las situaciones de convivencia nos lleva a plantear un **modelo de intervención interdisciplinar y global**, propiciando la integración de todos los actores presentes en el quehacer educativo (profesorado, alumnado y familias) (Ver **Anexo 14**). Los alumnos necesitan profesores dedicados y cualificados, capaces de entablar un diálogo con ellos acerca de cómo lle-

gar a ser mejores estudiantes y personas. Los profesores necesitan un ambiente en el que ser escuchados y donde se haga una propuesta clara de su importante papel en el proceso socializador y educativo de los alumnos. Alumnos y profesores necesitan que las familias participen y cooperen en la misma línea de trabajo que se desarrolla en el centro, tanto en la prevención como en la resolución de posibles conflictos, es decir, que la actitud y el discurso que reciban los estudiantes sea el mismo en el centro que en casa.

La resolución de conflictos es algo complejo dado que las causas que los generan son múltiples, como se ha descrito en el apartado anterior, así como la diversidad de personas implicadas en los mismos; a la relación profesor-alumno/a se le suma toda una serie de actores que directa o indirectamente, explícita o implícitamente, están alimentando el conflicto. Si deseamos una escuela que realmente sea un agente socializador y educativo de primer orden, es necesario aplicar medidas de intervención desde una perspectiva humanista e integradora propiciando la reflexión, la participación, la implicación, el acuerdo, la responsabilidad y el desarrollo personal y social de todos los actores (Ver **Anexo 7**).

Para que el conflicto sea constructivo y las relaciones entre profesores y estudiantes se desarrollen en un ambiente adecuado, es necesario generar espacios de diálogo y de puesta en común orientados a una planificación adecuada de las relaciones escolares. Tanto los alumnos como los profesores deben asumir el **reto del enfoque dialógico** que siempre va a permitir superar barreras tradicionales en las relaciones, marcadas por la jerarquía y el poder del profesorado pero, sin embargo, no exentas de conflicto, como hemos ido viendo. Las experiencias que hasta ahora se han aplicado en diferentes centros, utilizando este tipo de orientación, han dado resultados significativos no sólo en la mejora de la relación profesor-alumno/a sino en el conjunto de las relaciones de convivencia.

Todas las acciones encaminadas a alcanzar mayores cotas de participación e implicación de los protagonistas de las relaciones escolares, van a ayudar a la superación de limitaciones y a alcanzar más y mejores logros que cuando la relación es de enfrentamiento, de miedo y de inseguridad. El diálogo y la participación activa de todos, ayuda a mejorar globalmente la convivencia en los centros escolares.

El abordaje de la conflictividad escolar requiere necesariamente de acciones globales desde distintos ámbitos (familiar, escolar, análisis crítico de los medios de comunicación,...) y contenidos. Cualquier tipo de intervención que se proponga para mejorar las relaciones escolares, debe partir de propuestas provenientes de los más diversos agentes y encaminadas también a mejorar las relaciones y la comunicación no sólo de profesores y alumnos sino de la institución en su conjunto: alumnos entre sí y con sus profesores, éstos entre ellos, la dirección del centro con los demás miembros de la comunidad educativa, e incluso con los medios de comunicación de masas, cuyo papel en la sociedad actual es relevante y, hoy por hoy, realizan una inadecuada labor de transmisión de valores proactivos en estos temas.

La **intervención escolar** desde el enfoque propuesto, tiene como **objetivo**:

- Procurar un cambio en las pautas de comportamiento existentes en el aula, de tal forma que se consiga superar los problemas.
- Otorgar a los protagonistas de las relaciones interpersonales escolares nuevos recursos con los que superar el conflicto (ver **Anexo 15**).
- Devolver a profesores y alumnos su autoestima, sus auténticos roles, etc.

A continuación, se señalan unas **propuestas de intervención para mejorar las relaciones de convivencia** entre profesor/a y alumno/a que abarcan distintos **niveles de actuación**:

Organización del centro

- Organizar el espacio y los grupos docentes teniendo en cuenta las peculiaridades del alumnado y del profesorado.
- Adecuar los contenidos curriculares y los procedimientos pedagógicos a las capacidades cognitivas y necesidades de los alumnos.
- Promover acciones formativas y educativas que favorezcan la participación activa del alumnado en el centro.
- Establecer mecanismos para detectar el deterioro de las relaciones de convivencia y poder establecer instrumentos rápidos para la resolución de conflictos (Ver **Anexo 15**).

Profesorado

- Implicación del profesorado en el reto de la educación de los alumnos.
- Formación del profesorado en psicología y sociología juvenil: ¿cómo son los jóvenes de hoy en día? ¿qué quieren? ¿qué problemas y preocupaciones tienen? ¿qué valores condicionan sus vidas? ¿cuáles son sus expectativas? ¿qué es lo verdaderamente importante para ellos? ¿cómo conciben la autoridad en sus mayores?
- Formación en la gestión de conflictos y en el desarrollo de programas de prevención y motivación del alumno.
- Proporcionar recursos para el cumplimiento de su función educadora y formadora.

Alumnado

- Facilitarle mecanismos organizativos de participación que contribuyan a su integración en el centro y su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Incrementar las actividades extraescolares y aquellas que contribuyan a aumentar la relación personal con sus profesores y tutores.
- Establecer mecanismos de dedicación especial a aquellos alumnos que por sus peculiaridades familiares y características personales puedan tener más dificultades para su integración en la dinámica escolar y, por tanto, contribuyan con su comportamiento a generar conflicto en el aula.

Familias

- Favorecer la participación de las familias en la actividad formativa y educadora de sus hijos mediante su colaboración con el centro.
- Establecer acciones formativas con las familias en torno a cómo educar a sus hijos, haciéndoles partícipes de los planes y estrategias que se desarrollen en el centro o curso en el que se encuentra matriculado.
- Involucrar a las familias en la resolución de los conflictos relacionales en los que pueden estar afectados sus hijos.
- Compromisos de la familia en la educación: visitas al tutor, reuniones de padres, conocer y asumir el Proyecto educativo del centro y los planes y acciones específicas que del mismo se deriven.

La nueva alfabetización, además de la preparación en los avances de la ciencia, en el conocimiento de otras lenguas, en el dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, reclama también la mejora de las relaciones interpersonales entre alumnos, entre profesores, entre profesores y alumnos y entre familias y profesores, la mejora del clima de centro, la intervención que permita garantizar una sana convivencia, etc. y, en definitiva, una nueva educación que pasa necesariamente por la educación en valores (Hernández Prados, 2002).

Pero, en ocasiones, y a pesar de la disponibilidad del profesorado para el aula o centro sea un lugar de convivencia en el que el alumno se encuentre satisfecho, aprenda y pueda canalizar sus necesidades de relación y amistad, se genera conflicto y algunos alumnos/as mantienen una actitud de enfrentamiento hacia el profesor y especialmente hacia lo que él representa. ¿Qué debe hacer entonces el profesor? I. Fernández (2001), recomienda una serie de pautas al profesorado para hacer frente a las conductas disruptivas de sus alumnos. Entre las que destacamos:

- Dar razones dirigidas a la tarea, mostrando el desacuerdo y evitando consideraciones y alusiones personales.
- Comentarios correctores deben ser breves y directos.
- No recurrir en la intervención a conductas o actitudes correspondientes a casos anteriores.
- Evitar las comparaciones con hermanos de otros cursos o compañeros de la clase.
- Presentar la sanción como algo natural y consecuencia del quebrantamiento de la norma establecida y aceptada por todos y seleccionar a un compañero del alumno, respetado por él, para que supervise su cumplimiento.
- Evitar ser inflexible y dar una explicación comprensible para el alumno de lo incorrecto de su actitud y conducta.
- Mantener una actitud tranquila y serena, evitando cualquier alteración ante la provocación del alumno. Mantener un tono de voz medio, nunca elevarla excesivamente, los brazos pegados al cuerpo y no gesticular en plan acusador.
- Utilizar la comunicación no verbal para avisar al alumno que moleste de su actitud y conducta.

- Considerar la posibilidad de intervenir en privado con el alumno conflictivo y evitar recurrir a apercibimientos públicos, a no ser que por la situación generada resulten necesarios.
- Cuando la sanción es grave, no cerrar las puertas y darle la posibilidad que una vez cumplida se pueda reincorporar al aula o a la actividad de una manera natural.
- Considerar la posibilidad, si es posible, de hablar con la familia, explicarles la situación y comportamiento que su hijo genera en el aula, y buscar soluciones de manera conjunta.
- Dar posibilidad al alumno para que proponga alternativas a su actitud y comportamiento disruptivo.
- Intentar generar una relación personal y afectiva con el alumno conflictivo y convencerle de la inmadurez de su actitud y de la imagen que se están creando ante sus compañeros.
- Reconocer y alabar las actitudes, conductas y actitudes bien hechas por estos alumnos que tienen más dificultades para su inserción en la dinámica de aprendizaje.
- Favorecer la relación del alumno conflictivo con otros que estén integrados en el aula y en las actividades académicas.

3.2.4. Propuestas instrumentales de intervención

Partiendo de las ideas expresadas anteriormente, los **principios** en los que basamos las propuestas de intervención se pueden resumir en los siguientes:

- Proporcionar la clave para considerar las situaciones vividas en el ámbito escolar de una manera diferente.
- Procurar modos de actuar que supongan un cambio en las pautas reiterativas que se dan en las situaciones problema.

- Colaborar para potenciar recursos, soluciones y nuevas capacidades de los profesionales de los centros escolares, aplicables a las situaciones de conflicto y problemáticas.

A continuación desarrollamos algunas propuestas instrumentales de intervención, que nos han parecido más adecuadas y determinantes, **para mejorar las relaciones de convivencia entre el profesorado y el alumnado**, mediante unos programas de actuación específicos:

1º Nivel de actuación. Documentos de organización del centro.

Proyecto Educativo de Centro

- Adaptado a los cambios que se van produciendo en las necesidades socioeducativas de los alumnos.
- Contemplar propuestas concretas para favorecer la relación de convivencia según las peculiaridades del centro.

Reglamento de Régimen Interior

- Carácter más positivo: promover estrategias y acciones para favorecer las relaciones en vez de centrarse en la resolución y sanción de las situaciones conflictivas que se puedan llegar a producir.
- Incluir y contemplar las funciones preventivas de las Comisiones de Convivencia.
- Adecuar la normativa de convivencia a las características y peculiaridades del centro.

Plan y Comisión de convivencia

- El Plan de Convivencia debe incluir estrategias y acciones dinamizadoras para generar y mantener relaciones cordiales entre profesor/a y alumno/a que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La Comisión de Convivencia debe tener un carácter más activo en la propuesta de acciones preventivas, además de su función de evaluación, seguimiento y, si procede, sancionadora.

Plan de Acción Tutorial y de Orientación

- Incluir acciones específicas en función de las estrategias y directrices contempladas en el Plan de Convivencia del centro (Ver **Anexo 3**).

Proyecto Curricular de Etapa

- Incluir medidas de carácter organizativo que faciliten la ejecución de las acciones establecidas en el Plan de Convivencia.
- Incluir propuestas pedagógicas que mejoren el proceso de enseñanza, incrementando la participación y motivación del alumnado y, con ello, las relaciones de convivencia entre profesor y alumno.

Programación de aula

- Debe contemplar las orientaciones y acuerdos fijados y acordados en los anteriores instrumentos docentes.

2º Nivel de actuación. Generación de espacios de discusión y participación

Se trata de implantar **talleres** en los que participen alumnos de forma voluntaria y sin que tengan repercusión alguna en su evaluación académica. En los grupos de discusión realizados durante la investigación previa¹⁵ se detectó que este tipo de encuentros implica, por un lado, problemas de asistencia y puntualidad y, por otro, problemas de participación dado que los alumnos no están acostumbrados a realizar dinámicas en las que emergen la autovaloración de sus percepciones y sentimientos. Sin embargo, finalmente la expresión mayoritaria es de sorpresa y agrado por la posibilidad de contar con espacios en los que se puedan manifestar y sus expresiones e ideas sean consideradas y legitimadas de alguna manera. Todo esto repercute muy positivamente en las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre éstos y sus profesores. Se descubre además que, a veces, las visiones del mundo de ambos colectivos son muy diferentes e incluso contrapuestas y marcadas por grandes diferencias intergeneracionales. Se plantea la posibilidad de **utilizar técnicas** que propicien la generación de espacios de participación y

¹⁵ Se han realizado grupos de discusión con alumnos procedentes de 5º y 6º de Primaria, ESO y bachillerato en las tres provincias aragonesas.

reflexión, utilizando dinámica de grupos, grupos de discusión, creación de materiales visuales y/o audiovisuales, ejercicios de relajación, etc.

Las **temáticas propuestas para trabajar con los alumnos** se centran en varias dimensiones:

TEMAS PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS	
Dimensión	Temáticas
Personal/individual	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima. • Imagen de sí mismos. • Problemas personales y familiares.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades colectivas como jóvenes. • Identidades y estereotipos. • Reconocimiento de conflictos y tensiones. • Visión de la escuela y de sus actores.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Visión y reflexión sobre las relaciones entre profesores y alumnos. • Propuestas educativas desde la perspectiva de los alumnos. • Integración de las perspectivas de los alumnos y de los profesores.

En este tipo de **talleres** se plantean varios objetivos:

1. Conocimiento de las identidades juveniles y expresión de todos sus descontentos y preocupaciones respecto al proceso educativo¹⁶.
2. Estudiar la autopercepción y la imagen que los alumnos tienen de sí mismos.
3. Caracterización que realizan del entorno escolar.
4. Estereotipos que poseen respecto a los profesores y al resto de actores educativos y sociales.
5. Preparación de los alumnos para compartir todos los objetivos anteriores con sus profesores.

¹⁶ En los grupos de discusión con alumnos se manifestó que dos de los tópicos más importantes sobre los que gira la preocupación de los jóvenes, en el ámbito educativo, son: la angustia generada por la disciplina en las aulas y la caracterización de los profesores.

De esta forma se consigue una gestión democrática del aula. Según Trianes (1996), para poder alcanzar este primer objetivo se requiere **el cambio en la percepción y experiencia de la convivencia cotidiana en el aula** para lo que es necesario que el alumno/a participe en la gestión de la clase. La gestión democrática en el aula consiste en facilitar el autogobierno de los alumnos, de forma que ellos elaboren sus normas a través de procedimientos democráticos y participen en la autodirección de la vida colectiva del centro escolar, colaborando en la toma de decisiones (Pérez, 1996).

Por último, conviene señalar la importancia que tiene el **autocontrol emocional**. Los alumnos deben aprender a conocerse a sí mismos, a tomar conciencia de sus estados internos, de sus emociones, de sus sentimientos, impulsos, etc. para poder después aprender a controlarlos. En relación con el tema de la convivencia, podemos entender por autocontrol la capacidad de los alumnos para manejar adecuadamente sus emociones e impulsos conflictivos. Por último, el autocontrol emocional requiere educar a los alumnos en la comprensión de las emociones de los demás, saber captar otros puntos de vista e interesarse de forma positiva por los sentimientos y emociones de los otros.

3º Nivel de actuación. Programa de formación continua del profesorado.

Los programas de formación continua del profesorado, que se realizan en los mismos centros o en los Centros de Profesores y Recursos, están destinados a facilitar su adaptación a las nuevas exigencias socioeducativas de la sociedad y constituyen un recurso prioritario.

Los programas de autoayuda están destinados a aquellos profesores/as que tienen cierta continuidad en el centro (al menos dos cursos escolares), y que quieran participar de forma voluntaria. Los **objetivos** que persiguen este tipo de programas son los siguientes:

1º. **Diagnóstico de la situación** en la que se encuentran los profesores respecto a sus problemas, expectativas, frustraciones y sentimientos y, a partir de ella, fijar los objetivos de las posibles intervenciones (ver **Anexo 1**).

2°. **Propiciar espacios** en los que se puedan intercambiar experiencias y vivencias, potenciar el autoconocimiento y el desarrollo profesional ligado al rol profesional.

La definición del rol de profesor/a conlleva una serie de características que sirven de referentes en su vida cotidiana y profesional. La construcción ideológica del buen profesor/a como alguien que transmite adecuadamente conocimientos, utiliza buenas metodologías, es ameno,...y se preocupa por sus alumnos, se opone a las frustraciones y conflictos que le produce no poder desempeñar adecuadamente dicho papel y cumplir con sus expectativas.

3.3. Estrategias para la prevención, tratamiento y resolución de conflictos

Para que se produzca un **cambio cultural en el centro educativo** (Ver **Anexo 2**), es fundamental la intervención del equipo directivo para favorecer las relaciones de convivencia y evitar y solucionar los problemas que se van generando de una manera eficaz y eficiente y la colaboración del claustro de profesores y de las familias.

El **currículo oculto** presente en cualquier tipo de institución educativa debe emerger y debe ser conocido por todos para evitar aquellos aspectos más negativos. Por ello se **recomienda**:

1°. Utilizar de forma periódica **encuestas de detección de conflictos**, dado que el mismo es inherente a cualquier situación de convivencia humana y puede aparecer en cualquier organización. A nivel educativo, el Plan de Convivencia está constituyendo un instrumento muy eficaz a nivel preventivo, como ha quedado demostrado en múltiples ocasiones.

2º. Tras este primer acercamiento, conviene **detectar el origen de los desencuentros**, para eso es imprescindible hacer partícipes a los protagonistas del conflicto real o potencial a través de **grupos de discusión y talleres** en los que se detecten los motivos ocultos y se otorgue la posibilidad de emerger los problemas y conocer las causas que los están propiciando.

Es necesario **abordar y conocer** cuál es el **clima en el aula**, tanto desde la percepción del profesor/a como del alumno/a. Para esto, vamos a tener en cuenta:

- Conductas y actitudes manifiestas en el aula.
- Conductas y actitudes ocultas.

La propia investigación, en este caso, ya es intervención. Esto es importante, ya que medir el clima y el grado de conflicto en las aulas está contribuyendo a mejorar dicho clima, dado que se está propiciando el diálogo y la participación en los temas de relación y de comunicación, que son la base de cualquier conflicto relacional.

A continuación, proponemos unas **estrategias para la prevención** de las situaciones de indisciplina, que exige una atención especial por parte del profesorado a lo que sucede en el día a día en su grupo de alumnos, así como una planificación detallada y adecuada a sus peculiaridades, posibilitando la participación de éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno/a al sentirse partícipe se integra más fácilmente y se puede llegar a sentir más motivado e interesado por la actividad que se desarrolla en clase (Ver **Anexo 9**).

Estas estrategias de prevención **consisten fundamentalmente** en:

- Planificar la acción educativa: programar las lecciones y establecer una metodología pedagógica estructurada.
- Utilizar técnicas que fomenten la participación del alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje: trabajos en grupo tutelados, reforzar conductas de cooperación y colaboración.

- Dar instrucciones iniciales claras y precisas, conocidas y aceptadas por los alumnos.
- Observar e interesarse por lo que sucede en el aula: problemas de relación interpersonal, grupos existentes, liderazgo, etc.
- Participar en la vida de los alumnos: aspiraciones, intereses, estrategias, etc.

Pero, en ocasiones, a pesar de la buena actitud y disponibilidad del profesor/a se generan situaciones conflictivas que producen actitudes y comportamiento disruptivos por parte del alumno, a los que el profesor/a debe hacer frente, para volver a la normalidad y que el proceso formativo y educativo pueda continuar el ritmo establecido. Consideramos una serie de situaciones que resultan más habituales en los casos de disrupción en el aula, y señalamos cuál debería ser la respuesta más adecuada del profesor/a (Ver **Anexo 10**).

Cuando el conflicto entre profesor y alumno es manifiesto y se ha llegado a una situación límite, en la que se están vulnerando derechos fundamentales del profesor, se debe proceder, según el **Protocolo de Intervención y Asistencia**, que se señala en el **apartado 5**.

ESTRATEGIAS DEL PROFESOR/A ANTE SITUACIONES DE INDISCIPLINA PRODUCIDAS EN LA CLASE

Situación de indisciplina	Respuesta adecuada del profesor
Descaro o falta de respeto del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • No perder el control, ya que de lo contrario se refuerza la posición del alumno/a provocador. • Responder con decisión, brevedad e ir al fondo de la cuestión. • Ignorar la actitud del alumno/a en ese momento y hablar con él, posteriormente, en privado.
Actitud desafiante	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar si dicha actitud responde a la incapacidad del alumno/a para responder a las demandas o exigencias del profesor. • Reaccionar siempre con calma y precisión, sin levantar la voz, y se le volverá a dar la orden. De no cumplirla se le invitará a ir a hablar con el director, y si es preciso, le deberá acompañar en ese momento. • Posponer la solución, cuando se produce un altercado, para el final de la clase y continuar desarrollando la actividad que se estaban haciendo. • Evitar siempre perder el autocontrol ya que eso supondría el reforzamiento del alumno/a desafiante.
Agresión física	<ul style="list-style-type: none"> • Inmovilizar al alumno/a sin agredirle. • No perder el control (agresividad, tono de voz, amenazas). • Resolver la situación siguiendo los cauces establecidos en el centro (mediación...).
Preguntas tontas	<ul style="list-style-type: none"> • Invitarle a que las responda él mismo. • Después de la clase hacerle recapacitar sobre la imagen de inmadurez que ha dado al resto de sus compañeros.
Pérdida de control de un grupo o de la clase	<ul style="list-style-type: none"> • No utilizar tonos de voz elevados y amenazantes, ya que es indicio de pérdida de control. • Introducir acciones sorpresas que llamen la atención de la clase o grupo (ejemplo, coger al cabecilla del brazo y llevarlo junto a la mesa del profesor/a y pedirle una explicación de su conducta). • Una vez conseguida la calma no es conveniente volver a insistir en el tema y es preferible comenzar enseguida con la tarea prevista.

Las situaciones de indisciplina cuando se producen en el aula exigen una actitud y disposición del profesor/a adecuada a la situación a fin de evitar que el problema se le vaya de las manos y adquiera una orientación y dimensión no deseada. Cuando se producen los problemas hay que hacerlos frente con la suficiente serenidad y madurez, comprensión y afecto pero, a su vez, con decisión para lograr una resolución definitiva. Para ello, y antes de proceder a establecer los cauces de resolución, es necesario tener en cuenta unas **normas** de carácter general, que si bien son necesarias en cualquier conflicto interpersonal o grupal, mucho más en estas ocasiones en que una de las partes se encuentra todavía en pleno proceso de desarrollo y maduración de su personalidad.

Las directrices que se proponen **para el tratamiento inicial de los problemas de disciplina** son, entre otras, las siguientes:

- Considerar el **problema de forma tranquila y objetiva** y evitar dar una respuesta impositiva de forma inmediata, en el caso de no ser necesaria. Hay que evaluar el efecto y la consecuencia de la misma en el alumno/a y en el conjunto de la clase. Por ejemplo, la negativa de un alumno/a a obedecer una orden puede requerir la respuesta inmediata del profesor/a que se la impone o una conversación posterior, a la salida del clase, con él para pedirle explicaciones sobre su actitud.
- **No personalizar la situación** y no considerar una provocación o enfrentamiento personal cuando a lo mejor simplemente se trata de un acto de rebeldía juvenil.
- **No utilizar la amenaza de forma habitual** ya que puede ser considerado como un signo de debilidad y de falta de control de la situación y con dicha actitud se puede contribuir al fortalecimiento del alumno/a en el grupo.
- **Intervención directa** utilizando técnicas de comunicación verbal y un auto-control personal.
- Admitir, si es preciso, el **grado de culpabilidad en la situación** que se ha producido, dado que ello puede suponer un fortalecimiento de la posición del profesor/a frente a sus alumnos y se les enseña una forma de conducta a imitar.

- Proponer **alternativas de solución de difícil rechazo** y que serán aceptadas por la mayoría de la clase.
- **Retrasar la resolución de la situación** lo que permite reflexionar a las partes afectadas y tomar la decisión en un contexto más relajado y menos personalizado.

En los **procedimientos** que se establezcan para la resolución de conflictos en el aula es necesario considerar una serie de aspectos generales que contribuirán, sin duda, a una resolución más rápida y a un resultado más satisfactorio (Ver **Anexo 7**). Entre ellos, destacamos:

- **Enseñar a los alumnos a respetar** las **normas establecidas** y los límites a la libertad individual. Cuando éstas han sido consensuadas y son claras, precisas y coherentes su grado de cumplimiento suele ser más elevado.
- **Sancionar** los incumplimientos de las normas y las conductas que rompen con el consenso y afectan a las relaciones de convivencia de la comunidad educativa.
- Ayudar a **favorecer los cambios cognitivos, conductuales y emocionales**, dado que los alumnos conflictivos y propensos a comportamientos disruptivos suelen tener dificultades para prever y comprender los efectos de su conducta y para establecer relaciones interpersonales y sentir empatía por otras personas, y carecen de habilidades y destrezas sociales para resolver las situaciones conflictivas de una manera racional y consensuada.

En los conflictos y situaciones que se pueden generar como consecuencia de las diferencias culturales existentes en el aula, resultan de máxima utilidad las **propuestas** que se señalan en el módulo II, *Convivencia en la Interculturalidad*, así como la utilización de algunos de los materiales de trabajo que se proponen.

Siguiendo el enfoque de T Gordon (2006) desarrollamos este programa basado, como el resto de estrategias planteadas en esta guía, en un enfoque comunicacional, dialógico y participativo. El **método propuesto se basa en la resolución de conflictos sin que nadie pierda**; ambas partes (profesores y alumnos) ganan porque la solución debe ser aceptable para ambas partes. Se trata de **resolver los conflictos mediante un acuerdo conjunto** que permita llegar a una solución definitiva y razonable para el profesor/a y para los alumnos, no se

da una “solución única” y “óptima” para todos los profesores y alumnos, sino que en cada caso es necesario analizar el problema, y conjuntamente encontrar la solución. Es decir, no se proponen soluciones específicas a problemas concretos de comportamientos disruptivos en el aula y de conflicto entre profesores y alumnos, sino un método por el cual cada profesor/a con sus alumnos pueda solucionar sus conflictos buscando alternativas aceptables para todos (Ver **Anexo 15**).

El procedimiento propuesto se desarrolla a través de seis fases de actuación:

PROCEDIMIENTOS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		
Fase	Protagonistas	Acciones a desarrollar
Primera	Equipo directivo, Comisión de Convivencia, Departamento de Orientación, profesor/a y alumno/a afectados.	Definir adecuadamente el conflicto que se ha generado, identificando sus componentes y las causas que han podido provocarlo
Segunda	Comisión de Convivencia, Mediadores, profesor/a y alumno/a afectados.	Considerar las posibles soluciones al conflicto.
Tercera	Comisión de Convivencia.	Valorar la viabilidad y los efectos de cada una de las soluciones alternativas.
Cuarta	Comisión de Convivencia, profesor/a y alumno/a afectados.	Seleccionar la mejor solución y establecer un plan de ejecución.
Quinta	Mediador, profesor/a y alumno/a afectados.	Desarrollar la solución elegida.
Sexta	Comisión de Convivencia.	Hacer un seguimiento y evaluación de los resultados.

Para poner en marcha este **método de resolución de conflictos**, es necesario preparar el entorno de la siguiente manera:

- Reconocer y manifestar que existe un problema y/o conflicto y que es necesario resolverlo.
- Expresar que se desea alcanzar una solución conjunta a través de la cual nadie pierda y se cubran las necesidades y expectativas de todos los alumnos y del profesor.

- Acordar un momento para poder empezar a poner en común la definición del problema y sus posibles soluciones, eligiendo entre todos la que más satisfaga a todas las partes.

¿Por qué resulta este **método eficaz** en la educación de los niños y jóvenes?

- Los niños y jóvenes están motivados para llevar las soluciones propuestas a la práctica.
- Existen mayores posibilidades de encontrar soluciones de calidad.
- Desarrolla la capacidad de reflexión de niños y jóvenes.
- Genera actitudes de menor hostilidad y mayor acercamiento.
- Necesita menor presión para que se cumpla lo pactado.
- Elimina la necesidad de poder.
- Ataca y soluciona el verdadero problema.
- Facilita un diálogo eficaz y se considera a los niños y jóvenes como adultos.
- Resulta ser terapéutico para todos.

Este método incrementa la educación en valores. Cualquier propuesta para la gestión positiva de los conflictos pasa necesariamente por una **educación en valores**, en el reconocimiento de la dignidad de la persona y en el derecho al ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la participación en la vida pública; en definitiva, se pretende que los alumnos adquieran los contenidos mínimos de una educación cívica.

4. MATERIALES DE TRABAJO

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

ANEXO 1. Diagnóstico permanente: ¿qué está pasando?

ANEXO 2. La cultura de centro: la campaña de sensibilización.

ANEXO 3. La acción tutorial.

ANEXO 4. Protocolo de conducta para profesores y tutores, específica de cada centro.

ANEXO 5. Trabajar en grupo: formación del profesorado en dinámicas grupales.

ANEXO 6. Habilidades de comunicación: recursos y estrategias del profesor/a para el desarrollo del grupo.

ANEXO 7. Habilidades para la resolución de conflictos en el grupo.

ANEXO 8. Las normas de funcionamiento de la clase.

ANEXO 9. La asamblea de aula, los consejos de aula y el círculo del tiempo.

ANEXO 10. Responder a la interrupción.

ANEXO 11. Modificar los parámetros/contextos de las relaciones entre alumnos y profesores: los proyectos conjuntos.

ANEXO 12. Crear un recurso de mediación para la resolución de los conflictos ya manifestados.

ANEXO 13. Grupos de apoyo para alumnos y profesores.

ANEXO 14. Plan de trabajo conjunto entre familias y profesores.

ANEXO 15. Prácticas de restauración.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los materiales que se presentan a continuación son fruto de una selección a partir de las prioridades que marcan los **resultados de los estudios sobre convivencia y conflictos** que se han tomado como referencia¹⁷ y de la combinación de los criterios que exponemos a continuación:

- Se han buscado acciones **complementarias a las medidas organizativas y normativas** que deben cumplir su papel en este ámbito.
- Son propuestas dirigidas, en su mayor medida, a un **enfoque global**, actuaciones para todos, puesto que los casos específicos se tratan como tales por parte del equipo directivo o en los departamentos correspondientes, especialmente en el de orientación.
- Partiendo de esta priorización por la **prevención** inespecífica y específica, también se ha querido incorporar propuestas de actuación, **resolución y restauración**, tratando de abordar todas las etapas del proceso.
- Se ha priorizado **el contexto de la clase**, del aula, como el lugar y momento más significativo de esa interacción entre alumnos y profesores por lo que la mayor parte de las propuestas se implementan en este contexto.
- Se ha priorizado también la interacción que se produce en la **educación secundaria obligatoria**, porque en ella se concentran los problemas más significativos entre profesores y alumnos.
- Se ha tratado de definir **propuestas sencillas y viables**, considerando el problema de la aplicabilidad, la escasez de tiempo, la falta de espacios y de momentos adecuados para estas actividades extra y la desmotivación existente, en algunos casos.
- Muchas de las propuestas están **estrechamente interrelacionadas** y las consecuencias de unas pueden tener repercusión en la solución de los problemas que tratan de resolver otras. Además se pueden llevar a cabo por separado o de manera coordinada.
- Finalmente, también queremos señalar que son propuestas complementarias a las realizadas en el módulo 1 sobre *Convivencia entre iguales*, algunas como el plan de convivencia, la gestión de las normas, la relación con las familias, los recursos del entorno y todas las relacionadas con las habilidades sociales, son especialmente pertinentes también para el tema que se ha tratado en ese módulo.

¹⁷ GÓMEZ BAHILLO y otros (2006), *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar...*; LUNA SERRETA (2003), *Experiencias y reflexiones sobre mediación*, Grupo de Trabajo sobre Convivencia y Conflictos del IES Avempace.

ANEXO 1. Diagnóstico permanente: ¿qué está pasando?

Abordar las relaciones entre profesores y alumnos y las cuestiones sobre la convivencia y los conflictos en los centros de enseñanza requiere un planteamiento de diagnóstico permanente, casi de **investigación-acción**, una vez que se ha constatado que las recetas no funcionan y que lo que en un centro ha dado resultados en otro no sirve. Cada centro presenta **una realidad particular en cuanto a los tipos de conflictos y los problemas de convivencia** entre alumnos y profesores que responden a distintas cuestiones. Es más, cada curso se plantea unas prioridades diferentes.

El clima del centro y la **receptividad de los distintos componentes de la comunidad educativa** son factores también variables. Ante una situación conflictiva hay centros en los que se articula el interés y la participación de profesores, familias y alumnos mientras que en otros el tema no sale del equipo directivo.

El diagnóstico permanente también nos va a permitir pulsar **la perspectiva de la situación desde todas las ópticas** y con los agentes de la comunidad educativa, entre los que suele haber diferencias. Nos podemos encontrar con que para los profesores la situación es muy preocupante, mientras que para los alumnos no hay problemas significativos de convivencia.

Muchas veces, la información que se obtiene en un proceso de investigación queda corta. Por ejemplo, la interrupción es un problema significativo para los profesores pero es necesario **profundizar en la información que se obtiene**: quién la protagoniza, en qué consiste, qué términos se utilizan, en qué momentos, cómo reaccionan los alumnos y los profesores, cómo se sienten... Este nivel de concreción nos proporciona pistas para plantearnos una alternativa a los problemas.

Por otra parte, el proceso genera **dinámicas que hay que atender**. La realización de la encuesta, la participación en una observación o en un grupo de discusión, crean interés, incluso expectativas en profesores y alumnos, les ayuda a

estructurar y compartir su discurso y a aumentar su receptividad ante las propuestas que se van a generar a partir del proceso de diagnóstico.

Esta propuesta no sólo es pertinente como punto de partida para abordar la relación entre alumnos y profesores, sino que también lo es para cualquier intervención que ayude a la convivencia.

OBJETIVOS

- Identificar los conflictos que los distintos agentes del centro educativo señalan como más significativos.
- Caracterizar los contenidos, estructura y desarrollo más recurrentes y significativos de estos conflictos.
- Identificar los elementos esenciales para una educación en el manejo de los conflictos y para la creación de recursos para su tratamiento y resolución.
- Identificar agentes y recursos para una modificación de las pautas de manejo de los conflictos.

ORGANIZACIÓN

Un proceso de estas características sólo es posible con la suma de esfuerzos de un **grupo de trabajo** significativo de la comunidad educativa. El grupo debe formarse con aquellos profesores que estén interesados y quieran participar voluntariamente en el proceso, pero sería muy positivo que entre ellos estén representantes del *Equipo Directivo*, del *Departamento de Orientación* y, en su caso, los profesores tutores de los *Programas de Diversificación, Unidad de Intervención Educativa y Compensatoria*, del AMPA y de los alumnos, especialmente si entre ellos hay algunos que desarrollan la función de mediador. También es conveniente que un porcentaje significativo sean tutores de aula. Esta composición permite que el grupo tenga conexión con los puntos más sensibles del centro y que tenga un buen feed-back y pueda constituirse en grupo de trabajo y de este modo contar con los apoyos de los Centros de Profesores y Recursos y el reconocimiento correspondiente. El grupo de trabajo debe contar con un coordinador y elaborar un plan de trabajo que ordene y temporalice las acciones a realizar. El grupo es

necesario para esta propuesta y para la mayor parte de las que presentamos y, por esta razón, va a aparecer frecuentemente como referencia organizativa.

TEMPORALIZACIÓN

El proceso de diagnóstico tiene que ser ágil y manejable y los resultados deben revertir en el centro lo antes posible. Nuestra propuesta de calendario es la siguiente:

Acciones	Temporalización
• Elaboración de plan de trabajo y de instrumentos para la recogida de información.	Septiembre-Noviembre
• Recogida de información I: encuestas y observaciones.	Diciembre
• Análisis de resultados.	Enero-Febrero
• Recogida de información II: entrevistas y grupos de discusión.	Marzo
• Transcripciones y análisis de resultados.	Abril
• Elaboración de propuestas y presentación de resultados.	Mayo

ACCIONES

1. Encuesta.

A partir de las preocupaciones puestas de manifiesto por los profesores en claustro, grupos o coordinación de tutores, y el análisis de la situación por parte del equipo directivo, se diseña la encuesta. Sus contenidos comprenden la tipología y frecuencia de incidentes y conflictos (ver modelo de encuesta). Una vez determinada la muestra, los profesores del grupo de trabajo se encargan de pasarla a los alumnos. Los datos tabulados deben ser analizados en el grupo y elaboradas las conclusiones colectivamente.

2. Observación sistematizada

La consideración de incidente o conflicto de los alumnos y profesores y las preocupaciones de ambos sobre la convivencia escolar, no siempre coinciden. Por esta razón, se considera que una observación sistematizada puede poner de manifiesto que es lo que se considera incidente y conflicto por parte de unos y otros. Muchos de los incidentes se producen en lugares y momentos sin presencia del profesorado y a través de este sistema de observación tenemos acceso a la información sobre los mismos. La observación nos proporciona también datos sobre los agentes implicados, el lugar, el momento, los espectadores y la actuación realizada (ver ficha de registro).

3. Recopilación y análisis de los discursos verbales

Para profundizar en los resultados de las encuestas y la observación se realizan entrevistas en profundidad a profesores, tutores y miembros del equipo directivo y grupos de discusión con alumnos. La selección de los entrevistados y de los grupos debe realizarse en función de los resultados de las acciones de investigación previas. Nuestra propuesta de informantes es la siguiente:

- Entrevistas: dirección del centro y jefatura de estudios.
- Grupos de discusión: un grupo por cada curso de la ESO, grupo de alumnos inmigrantes, grupo de alumnos gitanos, grupo de alumnos de diferentes cursos, grupo de alumnos conflictivos y grupos heterogéneos.

4. Elaboración, contraste de conclusiones y presentación de los resultados

Con los resultados de todas las acciones de recogida de información, se elabora un informe preliminar que se discute en grupos de profesores y tutores. Las conclusiones finales se presentan en el claustro de profesores, se comunican a las familias y se difunden entre los alumnos.

MATERIALES¹⁸**Modelo de encuesta****CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN
DEL COMPORTAMIENTO EN CLASE**

Actitudes	1	2	3	4	5	N*	AL**
No respetar el turno de la palabra.							
Interrumpir al profesor/a sin justificación cuando explica.							
Peleas entre el alumnado.							
Insultos y burlas entre el alumnado.							
Realizar ruidos molestos en clase.							
Hacer caso omiso de las órdenes del profesor.							
Tratar irrespetuosamente al profesor.							
Falta de colaboración en el trabajo en grupo.							
Incumplimiento de las responsabilidades asignadas.							
Salir al servicio sin necesidad.							
Hablar fuerte o gritando.							
Alborotar en los cambios de clase.							
Llegar tarde a clase.							
Tirar papeles o restos de cosas al suelo de la clase.							
Ensuciar las mesas del aula.							
Maltratar el material de los compañeros.							
Otros ¹ .							

1. Nunca 2. Raras veces 3. A veces 4. Con Frecuencia 5. Constantemente

(*) Esta columna indica el número de alumnos que realizan esta actuación

(**) Esta columna indica otras situaciones no recogidas en las columnas anteriores.

Ficha de registro de las observaciones

Alumno/a: _____ Curso: _____

Fecha	Tipo de incidente	Agentes implicados	Lugar	Momento	Espectadores	Actuación

¹⁸ Modelos utilizados en el Grupo de Trabajo sobre Convivencia y conflictos del IES Avempace de Zaragoza.

Aspectos temáticos para tratar en los grupos de discusión y entrevistas

1. Valoración general de la convivencia y conflictividad en el centro.
2. Comunicación e interacción entre compañeros: insultos, lenguaje, etc.
3. Relaciones entre alumnos y profesores-tutores.
4. Situaciones de violencia: peleas, pandillas, etc.
5. Manifestaciones de racismo, situación de los alumnos de otros países y culturas.
6. Alumnos considerados conflictivos: actitudes e incidentes que generan.
7. Abuso de mayores a pequeños.
8. Papel de las familias respecto a la convivencia.
9. Incidentes relacionados con la tarea escolar y los trabajos en grupos.
10. Momentos y lugares de los conflictos y los incidentes: clase, recreo, pasillos, etc.
11. Soluciones y alternativas a los conflictos.

PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA

1.- Conductas disruptivas en el aula por el comportamiento y actitud del alumno

Uno o varios alumnos contestan inadecuadamente al profesor	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

Los alumnos hablan mientras el profesor/a explica	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

Falta de atención generalizada por parte de los alumnos	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

No se respeta el turno de palabra	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

Se lleva sistemáticamente la contraria al profesor	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

Se ignoran sistemáticamente las indicaciones del profesor	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

La indumentaria y los modales del alumno/a son incorrectos por parte de uno, varios o toda la clase	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

2.- Conductas inadecuadas en el aula por el comportamiento y actitud del profesor

El profesor contesta de forma incorrecta al alumno, a varios o a toda la clase.	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

El profesor/a ridiculiza en público a algún alumno, a varios o a toda la clase	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

El profesor/a falta al respeto a uno, a varios o a toda la clase	
Siempre	
Nunca	
A veces	
Otros.....	

3. Conductas ocultas en el aula

Profesor	
Tiene preferencia por algunos alumnos.	
Tiene prejuicios en función de: gustos, formas de vestir, raza, religión, clase social, nivel económico, etc.	
Le falta motivación hacia su trabajo.	
Tiene sentimientos de indefensión.	
Otros.	
Alumno	
Tiene preferencia por algunos profesores.	
Tiene prejuicios en función de: gustos, formas de vestir, raza, religión, clase social, nivel económico, etc.	
Le falta motivación hacia su trabajo.	
Tiene sentimientos de indefensión.	
Otros.	

Otros materiales para el diagnóstico

- *Herramienta de diagnóstico para elaborar un análisis sobre el clima escolar en tu centro*
Página Web:
http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=64

ANEXO 2. La cultura de centro: la campaña de sensibilización

Las relaciones entre alumnos y profesores y de los distintos agentes de un centro educativo entre sí, están impregnadas de una determinada manera de ser, podríamos decir, de una cultura de centro. Esa cultura se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, por la confluencia de una serie de factores como las experiencias comunes, los éxitos o los logros obtenidos, las actividades extraescolares, los hábitos y costumbre, los diferentes estilos directivos, etc. Y esa cultura es una **seña de identidad** en muchos centros.

Del mismo modo que esa realidad constatable se ha ido construyendo, se puede modificar, condicionar e incluso reconstruir. Proponemos en este material de trabajo la realización de una campaña de sensibilización sobre las cuestiones que más interesan o preocupan al colegio o instituto **respecto al conflicto y la convivencia**. Se trata de determinar los aspectos esenciales de esa cultura, difundirlos e integrarlos en la dinámica del centro.

La metodología, o mejor dicho, los **soportes a utilizar** son los propios de los medios de comunicación: carteles, folletos, anuncios, etc. Pero debemos incorporar en mayor medida, aquellos del mundo de la imagen a los que los jóvenes están más acostumbrados y pueden recibir mejor y, en la medida de lo posible, debemos hacerles protagonistas de esas imágenes.

Para diseñar la campaña de sensibilización, proponemos seguir el guión de "*Campaña de comunicación para temas sociales*" que proponen García y Ramírez (2001).

OBJETIVOS

- Promover un clima de convivencia positivo.
- Difundir el trabajo realizado y los resultados del diagnóstico sobre la convivencia y los conflictos en el centro.

- Llamar la atención sobre los problemas existentes.
- Proporcionar información sobre las distintas maneras de contribuir a una mejor convivencia.
- Hacer conscientes a los alumnos y profesores de las consecuencias de los conflictos.

ORGANIZACIÓN

En una campaña de estas características se tiene que contar con la implicación de toda la comunidad educativa y, especialmente, de los alumnos, que deberían conformar los grupos encargados específicamente. La campaña tiene un enorme potencial para abordar las relaciones desde otros parámetros, desde las tutorías o desde distintas asignaturas.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de esta propuesta se ha realizado pensando en que la campaña pueda ser efectiva lo antes posible, es decir antes de Navidad. La presentación de la misma se puede realizar en el marco de las jornadas que se suelen realizar en los centros escolares en la semana anterior a las vacaciones escolares y retomar con las actividades de mayor impacto a la vuelta de las mismas.

Acciones	Temporalización
• Difusión de la propuesta.	Septiembre
• Identificación de asignaturas (audiovisuales) y profesores participantes.	Septiembre
• Planificación de la campaña.	Octubre
• Creación de grupos.	Octubre
• Determinación de acciones en cada grupo.	Octubre
• Realización de las acciones.	Noviembre-Diciembre

ACCIONES. DESARROLLO DE LA CAMPAÑA

1. La **planificación**. Una campaña de comunicación tiene el mismo procedimiento y los mismos elementos que cualquier proyecto y requiere una cuidada planificación. La campaña debe diseñarse de forma participativa para implicar intensamente a los alumnos.
2. Los **objetivos**. Las campañas de comunicación responden a necesidades de conocimiento, información y sensibilización. En el caso que nos ocupa puede responder a los distintos objetivos que se señalan en el apartado anterior, pero en función de la situación y necesidades de cada centro se tendrán que determinar unos objetivos concretos.
3. Los **destinatarios**. La comunidad educativa de un centro escolar es diversa y cada sector tiene unas expectativas y unos códigos de comunicación diferentes que debemos considerar en la planificación.
4. Los **elementos de diseño y contenido** que proponen García y Ramírez (2001) son: la necesidad de destacar, comunicar en positivo, el uso adecuado de la imagen, utilizar un lenguaje comunicativo, la estructura basada en el interés humano y el mensaje claro y con un único argumento (aspectos descritos posteriormente en el apartado de materiales). Las ideas justifican, concretan y desarrollan el mensaje, expresan referencias y utilidades concretas. Todos estos elementos deben valorarse en el proceso de diseño y se deben añadir el uso de imágenes de los propios alumnos y del centro, de mensajes y eslóganes hechos por ellos fruto de un trabajo de grupo, y la elección de una estética cuidada y pensada para los alumnos.
5. La elección de **los soportes** entre las distintas opciones: carteles, murales, pegatinas, folletos (dípticos, trípticos, boletines periódicos con entrevistas y reportajes, boletines informáticos), web, vídeo, etc.
6. La determinación, programación y realización, entre otras, de las siguientes **acciones**: distribución de los soportes, acciones de "impacto", charlas y conferencias, consultas, concursos y exposiciones: (el perfil del acosador, consecuencias para el acosado, contenidos de las burlas, la historia de Jokin). Representación de casos y situaciones en obras de teatro.

MATERIALES

Elementos de diseño y contenidos de una campaña de comunicación en temas sociales.

(Síntesis de la propuesta por García Herrero y Ramírez Navarro 2001).

- **Necesidad de destacar**, para llegar al público objetivo y despertar su interés. Es una tarea dura por la saturación de mensajes. Algunos de los recursos para destacar son: el contraste, la sorpresa, el humor y la ironía, lo infantil, el erotismo. La necesidad de destacar supone un reto permanente a la creatividad y debe ser el gusto de los destinatarios el que marque la pauta.
- **Comunicar en positivo**, es más eficaz y llega mejor que los mensajes negativos "...sin embargo en los temas sociales sobreabundan las denuncias y, en muchas ocasiones, brillan por su ausencia las propuestas en positivo capaces de interesar, motivar y entusiasmar." "La comunicación en negativo, aunque a corto plazo pueda ser espectacular, a medio y largo plazo genera primero desinterés y, si persiste, rechazo".
- **Uso adecuado de la imagen**. La imagen es esencial en el saturado universo de la comunicación actual, "...compitiendo para captar la atención y el interés, para sugerir emociones y actitudes y para motivar comportamientos". No sólo es un acompañante del texto racional, "... La imagen tienen fuerza primaria, se impone por sí misma, incluso sin que medie intencionalidad o esfuerzo de reelaboración de códigos; es de naturaleza emocional, intuitiva". Por esta razón hay que cuidar especialmente la selección. En estos temas son especialmente pertinentes las imágenes humanas, los primeros planos del rostro, partes del rostro y del cuerpo (ojos, boca, manos...), humanizar objetos, animales, el cómic y la palabra convertida en imagen, etc.
- Utilizar un **lenguaje comunicativo**. "Un lenguaje agradable y bien construido es esencial para comunicar los contenidos que expresa. ... En las campañas de comunicación es importante lo que se dice pero también como se dice". Los autores señalan dos problemas en este sentido: el distanciamiento entre el discurso y la práctica que se pone de manifiesto con los eufemismos y expresiones grandilocuentes muy usadas en este tipo de campañas y la deshumanización de los discursos impersonales, genéricos, burocratizados, llenos de palabras en argot. "La eficacia comunicativa en los temas sociales exige un discurso capaz de integrar adecuadamente la dimensión humana y técnica y los contenidos emotivos y racionales."
- **Estructura basada en el interés humano**, integrando el lenguaje y la imagen en un mensaje cálido y próximo cargado de significado. Las posibilidades que proponen los autores en este sentido son: dirigirse al destinatario en primera persona, recurrir a la complicidad del destinatario, contar historias humanas, llegar a lo genérico a través de lo vivencial y humanizar los datos.

Otros materiales para la sensibilización

- *Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación del siglo XXI*

Página Web:

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=64

Experiencias que se están realizando:

Plácido Checa Fajardo y Pastora Calvo Hernández. *Convivencia escolar: impacto de las medidas de intervención desarrolladas en un centro de secundaria.*

Contenido: Propuesta de intervención desarrollada en un centro educativo centrada en el modelo ecológico cuyo objetivo es mejorar la disciplina escolar en el centro buscando la progresiva toma de conciencia de la comunidad escolar.

Página Web:

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=63

ANEXO 3. La acción tutorial

Incluir la tutoría entre las posibles acciones para mejorar las relaciones entre alumnos y profesores puede parecer una obviedad pero, desde nuestro punto de vista, es un aspecto esencial en un plan de intervención para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos. Monclús y Sabán (2006) plantean que la tutoría es **el espacio más idóneo** para abordar cuestiones como la resolución de conflictos, las técnicas de contrato, la mejora de la comunicación, la elaboración de normas, la entrega de informaciones, o para recoger e intercambiar puntos de vista y tomar decisiones y, para la autoformación y generación de ideas.

Muchas de las propuestas que se señalan deben desarrollarse en la tutoría, lo que la convierte en un factor clave de la viabilidad de todas las acciones previstas. Sin embargo, en la actividad cotidiana de los centros esa posibilidad se ve muy reducida. La tutoría se asigna y no es voluntaria, de manera que cuando se plantea realizar determinadas actividades, a veces, se choca con la falta de **motivación** y, en otros casos, de **formación** de tutores que plantean sinceramente “yo no sé hacer dinámicas de grupo”. Por otra parte, se producen **diferencias importantes entre unas tutorías y otras**. En aquellos casos en que los tutores se implican, planifican su intervención se encuentran motivados y tienen la capacitación suficiente, los alumnos se benefician o, por el contrario, “pierden” la oportunidad de esos aprendizajes y esas experiencias. En la situación actual, no podemos permitirnos que esto suceda.

Se recomienda la guía de materiales “Educar en relación...” (AA.VV. 2004) que contiene numerosas propuestas de actividad. En este caso, presentamos una propuesta muy básica para abordar el tema en las condiciones actuales.

OBJETIVOS

- Potenciar la dimensión educativa de la tutoría.
- Unificar las pautas de intervención en las tutorías de un mismo centro escolar.
- Ofrecer a los tutores pautas de actuación y recursos para desarrollar su función.

ORGANIZACIÓN

La coordinación de las tutorías, que se realiza desde la jefatura de estudios, es el espacio adecuado para desarrollar esta propuesta. En las reuniones ordinarias que se hacen con los tutores por cursos se puede introducir este plan de trabajo común. Es importante también articular momentos de coordinación entre los tutores y el grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Elaboración de la propuesta en el Departamento de Orientación.	Finales del curso anterior
• Aprobación del Plan de Acción Tutorial.	Septiembre
• Reuniones de tutores por curso.	Octubre
• Elaboración de los planes de trabajo.	Octubre
• Elaboración de los materiales.	Noviembre
• Realización de actividades.	Diciembre- Abril
• Valoración de las actividades.	Mayo

ACCIONES

1. Reuniones de tutores por curso para consensuar un plan de trabajo común en el que se contemple los contenidos a tratar y el calendario.

En este momento se puede contar con el apoyo del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos. En la determinación de los temas jugará un papel esencial el proceso de diagnóstico iniciado y los resultados del curso anterior, aunque éstos pueden ir evolucionando, y habrá que hacer ajustes cuando la dinámica del curso presente esté más desarrollada. Las necesidades de los distintos cursos serán muy diferentes. Los posibles temas pueden ser algunos de los que se plantean en los siguientes apartados: habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos, la creación de normas, etc.

2. Elaboración de los materiales.

Una vez determinados los contenidos que previsiblemente deberán ser abordados, se elaboran unas fichas de actividades, de dinámicas grupales, de talleres que nos ayuden a unificar criterios y a apoyar a los tutores que tengan menos experiencia en estos temas. Los miembros del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos pueden colaborar con el Departamento de Orientación del centro, a quién corresponde liderar y coordinar las acciones y actividades propuestas.

3. Valoración de las actividades realizadas. Valoración de los resultados del diagnóstico permanente. Ajustes y apoyos específicos.

Los tutores deben verse apoyados durante el desarrollo de las actividades. La mayor o menor receptividad por parte de los alumnos, las conclusiones o las dificultades, tienen que servir para ir ajustando el plan de trabajo y para identificar los apoyos que puedan ser necesarios por parte de otros profesores que colaboren en el aula, del equipo de orientación y de monitores especializados, de manera que se puedan realizar las actividades en todas las tutorías. Este es el momento para introducir también los cambios que se deriven del proceso de diagnóstico.

4. Evaluación del plan de trabajo y elaboración de propuestas para el curso próximo.

Al finalizar el curso se evalúa el desarrollo del plan y se hacen propuestas para el curso próximo, actividades complementarias, cambios, etc.

MATERIALES

Alfabetización ética: temas para tratar en tutoría.
(Charnay, 1993, citado por Monclús en op. citada)

- Desarrollar competencias comunicativas que permitan a los alumnos aprender a escuchar a otros y a aceptar y respetar las opiniones diferentes.
- Educar en valores que les guiarán en sus vidas y les permitirá tomar mejores decisiones e incrementar su capacidad de autodeterminación.
- Desarrollar el autoconcepto positivo y realista de tal manera que el paso a la adultez sea tranquilo para ellos mismos y para los demás.
- Posibilitar oportunidades reales de participación en los órganos de gobierno de los centros (Consejo Escolar, equipos de dirección), y favorecer la colaboración en el desarrollo de los proyectos escolares, y en las actividades relacionadas con el día a día de la escuela y la clase.
- Crear las condiciones medioambientales que puedan facilitar las relaciones interpersonales y mejorar el bienestar general de los estudiantes, de los profesores y del resto del personal de la escuela.

Conceptos básicos: marco teórico básico y código común para que los alumnos y profesores aborden la cuestión de la convivencia. (AA.VV. 2004)

Conceptos específicos para el profesorado:

- Coeducación.
- Educar en relación.
- Libertad cultural.
- Poder y autoridad.
- Currículum oculto.

Conceptos tratados en dos versiones: una para el profesorado y otra para el alumnado:

- Educación emocional.
- Género.
- Igualdad.
- Diferencia y diversidad.
- Estereotipo.
- Conflicto.

Conceptos para trabajar con el alumnado:

- Conflicto de género.
- Estereotipos sexuales.
- Violencia.
- Acoso entre iguales.
- Mediación.
- Negociación.
- Reconocer y respetar a los demás.
- El valor de los valores.
- Aceptación de la propia singularidad.

Experiencias que se están realizando

El Plan de convivencia y educación en valores del I.E.S. "Los Enlaces" de Zaragoza

Página Web:

<http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/CONVIVENCIA.pdf>

ANEXO 4. Protocolo de conducta para profesores y tutores, específica de cada centro.

El grado y el tipo de intervención de los profesores en los temas de convivencia y en los casos de conflicto son un factor determinante de las relaciones entre alumnos y profesores, y podríamos decir que también en las relaciones con las familias. Los alumnos demandan implicación y las percepciones sobre la misma varían significativamente. *“Los alumnos preguntados sobre la frecuencia con la que interviene el profesorado en casos de acoso señalan que el 25 % y los docentes por su parte dicen que intervienen siempre”*. (Voors 2005: 32).

Si continuamos con los casos de acoso como indicador, Voors, cuando se refiere a la implicación de los profesores en los problemas de convivencia, señala estas **diferencias**: algunos educadores creen que el acoso es un asunto intrascendente, otros que las reacciones son exageradas, otros quieren intervenir y no saben como. En la misma línea, Nora Rodríguez (2004: 49) señala que la respuesta de los profesores ante el bullying es de tres tipos: no compromiso por miedo a ser atacado o por pérdida de autoridad, cierta complicidad silenciosa con el agresor, creyendo que con ello no se verá implicado en el problema y compromiso genuino.

Esta realidad hace necesaria la elaboración de protocolos de actuación y manuales de conducta que proporcionen a los profesores **pautas y recursos** para su intervención, y que se añaden a los ya propuestos en el **Módulo 1**, *Convivencia entre iguales*, y concretamente los que figuran en los anexos 1 (Plan de Convivencia), 6 (Fichas de resolución de conflictos), 7 (Mediación entre profesor y alumno), 9 (Gestión de normas), 12 (Relación familias y centro) y 17 (Modelo de Informe de acoso entre iguales); **Módulo 2**, *Convivencia en la Interculturalidad*, los correspondientes a los anexos 1 (Protocolo de acogida para el alumnado inmigrante), 2 (Dinámica de acogida para el alumnado. Bienvenida en mi centro), 5 (Formación y sensibilización del profesorado) y 19 (Protocolo de Acogida a las familias de alumnado inmigrante). **Módulo 3**, *Convivencia en las Relaciones de*

Género, anexos 12 (Ideas y actuaciones del profesorado ante las relaciones de género), 14 (Organización del patio de recreo) y 25 (Ficha de seguimiento de una situación de violencia de género).

Algunos de los temas que este protocolo, elaborado en cada centro, debería recoger son:

- Intervención en los casos de conflictos entre alumnos.
- Intervención en casos de violencia.
- Intervención en los casos de acoso.
- Conducta cuando hay pelea a la salida del instituto.
- Uso de los castigos colectivos.
- Actuación en los casos de boicot al desarrollo de la clase.

OBJETIVOS

- Apoyar a aquellos profesores que quieren intervenir ante cualquier problema de convivencia.
- Unificar criterios y que los alumnos perciban mayor coherencia por parte del centro ante estos temas.
- Crear protocolos de actuación y evitar en lo posible que se tomen decisiones apresuradas cuando se produce un incidente.

ORGANIZACIÓN

Al igual que el diagnóstico, los protocolos deben ser elaborados por cada centro y de forma participativa. Proponemos que en la Comisión de Convivencia se cree un subgrupo para elaborar una propuesta que sea discutida a distintos niveles y finalmente presentada al claustro.

TEMPORALIZACIÓN

Por lo complejo de su elaboración y la necesidad de consenso, este es un trabajo que puede llevar la práctica totalidad del curso.

ACCIONES. PROCESO DE ELABORACIÓN

1. **Determinación de los contenidos del protocolo:** como se ha señalado, cada centro debe manifestar sus necesidades respecto a los contenidos y alcance de este instrumento. La determinación de estos contenidos debe hacerse a partir de las aportaciones de los profesores y tutores, bien en el claustro o en grupos de trabajo, pero en cualquier caso tratando de incorporar el máximo de aportaciones.
2. **Elaboración de una propuesta:** un grupo de profesores de la Comisión de Convivencia debe ser el encargado de elaborar una propuesta de contenidos y del desarrollo de los mismos.
3. **Discusión de la propuesta** en distintos niveles: grupo de trabajo, equipo directivo, equipos de tutores y recogida de aportaciones.
4. **Elaboración del protocolo.**
5. **Presentación del protocolo al claustro de profesores.**

MATERIALES

Factores relacionados con el papel de los profesores en los casos de violencia y acoso entre iguales

- Para frenar la violencia en los centros escolares es importante diferenciar qué es un conflicto sin importancia entre compañeros y qué es un problema que puede generar violencia.
- No todo cuanto ocurre en un grupo es asunto íntimo y privado entre compañeros. Si hay un desequilibrio de poder, una cuestión de dominio de un niño y un grupo frente a otro, nada se puede arreglar sin la intervención de un adulto.
- Los adultos son los responsables a la hora de poner medios para que la intimidación entre iguales no se produzca.
- Las familias y el profesorado deben estar informados de las consecuencias de la violencia en las aulas, de cómo pueden y deben actuar y de las medidas legales que se pueden llevar a cabo, tanto las que dependan de la escuela como las que no, para frenar el acoso entre iguales.
- En cada centro educativo debería existir la figura de un consejero confidencial, a fin de que las víctimas tengan apoyo mientras el bullying se soluciona.
- El bullying no es una pérdida de control momentánea.
- Los agresores no responden a un patrón definido: no siempre son más fuertes físicamente, más corpulentos y seguros de sí mismos, y las víctimas no son siempre de apariencia frágil, delgadas e inseguras. Quedarse con estos estereotipos es no ver lo que realmente puede estar sucediendo.
- El acoso entre iguales no siempre ocurre entre los individuos que no son amigos.
- La cooperación de los padres y del grupo para solucionar el conflicto relacional es la única forma en que los alumnos pueden romper el círculo de violencia.

(Rodríguez 2004: 51).

Mitos acerca del acoso entre iguales que conviene desterrar

- El acoso entre iguales es violencia física.
- Es un juego de niños.
- El acoso es una vía normal para ventilar conflictos.
- El acoso entre iguales es cosa de muchachos.
- Acosar o ser acosado no hace ningún daño duradero.
- El acoso se observa sólo en los niños.
- Soportar el acoso le curte a uno.
- El acoso entre iguales viene a ser un rito de paso.
- En el acoso, el problema, lo tiene el acosado.

(Woors 2005).

Consejos para los profesores ante situaciones de acoso entre iguales

Estar informado, diferenciando distintos tipos de acoso:

- No confundir con una explosión de mal humor (señales de saber detenerse ante las fronteras del otro).
- Tener pautas claras de actuación.
- Mostrar a los alumnos los beneficios de denunciar sin que se sientan desprotegidos.
- Ayudar al intimidador y a la víctima.
- Movilizar a la mayoría silenciosa.
- Capacitar a los alumnos para la resolución de problemas interpersonales.
- Diagnóstico de grupo, carencias.
- Establecer normas claras y hacerlas visibles para todo el mundo.
- Normas disciplinarias: advertencia, expulsión.
- Citar a los padres.
- Adjudicar trabajo social.
- Exclusión interna: trabajos a parte.
- Estar informado sobre la responsabilidad civil de los jóvenes para saber qué hacer si atacan a un alumno/a en los casos en que ha habido heridas. Es decir, si se debe recurrir a la policía, a los servicios sociales o si debe pedir responsabilidad a los padres.

(Rodríguez 2004: 55-56).

Pautas de actuación

1. Si el profesor/a es testigo directo de la situación de violencia.

Se debe intervenir en la agresión para ponerle fin y evitar el enfrentamiento entre agresor y víctima.

- Hablar con la víctima en privado y determinar el grado de agresión.
- Hablar con el agresor, hacerle preguntas claras sobre la agresión sin comprometer a la víctima.
- Comunicar al gabinete de orientación, al tutor y al director.
- Convocatoria del comité disciplinario e informe a los órganos pertinentes por parte del director.
- Estudiada la gravedad del caso y decidida la sanción por los órganos competentes, comunicar al agresor, a la víctima y a las familias.

2. Si el profesor/a sospecha que un alumno/a puede estar siendo victimizado

Informar de esta sospecha al gabinete psicopedagógico, tutor y director.

- El tutor pone en alerta a todo el profesorado de la clase afectada.
- Establecer temas de convivencia en la clase.
- Prestar especial atención a las conversaciones del alumnado.
- Observar las pintadas en los aseos: nombres, dibujos, mensajes, etc.
- Agudizar la atención en los espacios en los que se pueden encontrar la víctima y el agresor.

3. Si se confirma la sospecha de que un alumno/a está siendo víctima de violencia

Hablar con la víctima y determinar el grado de agresión.

- Hablar con el agresor, hacerle preguntas claras sobre la agresión sin comprometer a la víctima.
- Comunicar al gabinete de orientación, al tutor y al director.
- Convocatoria del comité disciplinario e informe a los órganos pertinentes por parte del director.
- Estudiada la gravedad del caso y decidida la sanción por los órganos competentes, comunicar al agresor, a la víctima y a las familias.
- Incluir a la víctima en otras actividades escolares para aumentar su autoestima y su entorno social.

(Serrano 2006: 66).

ANEXO 5. Trabajar en grupo: formación del profesorado en dinámicas grupales

El grupo es el contexto en el que se produce la convivencia y se desarrollan los conflictos y sin embargo, a veces, el grupo es bastante invisible para el profesorado. Si una buena parte de los problemas de convivencia y de los conflictos se producen en el grupo, debemos apoyarnos en el mismo para abordarlos y para esto es imprescindible, “ver al grupo” y conocer su dinámica.

Telma Barreiro (2000, 71, 73 y 127) habla de “**una resistencia epistemológica a la noción de grupo**” que no es algo que pueda ser captado perceptivamente. El docente ve un conjunto de alumnos en interacción pero no puede observar su trasfondo dinámico como un sistema de vínculos, simpatías, antipatías, secretos, alianzas, rivalidades, afinidades y códigos.

El grupo es percibido por algunos adultos como fondo, como peligro potencial, como medio de trabajo. **Para el adolescente es algo fundamental**, un valor en sí mismo, clave para su malestar o bienestar tanto por razones socioafectivas como respecto a la tarea; es el escenario donde se juega su éxito o fracaso en las relaciones interpersonales y su inserción social. Está asociado a su responsabilidad esencial: el aprendizaje. La ansiedad está presente en toda situación grupal y, en ella se manifiestan las necesidades psíquicas básicas: reconocimiento, aceptación, pertenencia, estímulo y comunicación. Pero el reparto de los beneficios de la interacción, de las “caricias” es desparejo y ese es un factor determinante de las conductas disruptivas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Potenciar la dimensión grupal en la intervención educativa.

Objetivos específicos:

- Comprender las diferencias existentes entre los grupos, su carácter dinámico y su incesante cambio.
- Conocer distintos elementos de la dinámica grupal: normas y reglamentos, historia del grupo, miembros, objetivos, actividades e intereses, relación del grupo con su medioambiente, grado de participación en otras actividades del entorno, significado del grupo para sus miembros, normas de actuación grupal y grado de estabilidad del mismo.
- Comprender a los individuos en si mismos y en su relación grupal, las necesidades que deben ser satisfechas en este contexto.
- Analizar los cambios en la dinámica grupal, nuevas asignaciones de status, nuevos roles, evolución del liderazgo, grado de cohesión y conflictos interpersonales.
- Analizar los elementos que permiten el desarrollo y la cohesión del grupo y que son objetivos de la intervención: lenguaje común y red comunicativa, comprensión de los objetivos comunes, asunción de responsabilidades grupales, determinación de roles, participación colectiva, aceptación de ideas de los demás, madurez, resolución de conflictos, participación en actividades comunes y trabajo en equipo.
- Analizar el grado de conciencia grupal: la estructura informal, la actuación de los líderes, el aislamiento de determinados miembros y la dinámica de los subgrupos.
- Interpretar elementos individuales como la integración en el grupo, finalidad de la integración, persona integradora o desintegradora, miembro líder o popular, influencia en pequeños grupos, unión con los demás, integración en el gran grupo, pertenencia a grupos aislados, marginación respecto a los demás, rechazo por parte del grupo, aceptación del grupo por el individuo, aceptación o rechazo respecto a otros, sentimientos respecto a ser aceptado por el grupo, etc.

ORGANIZACIÓN

El taller de grupos se puede plantear, dentro del Plan de Convivencia o de Formación en centros, como una actividad voluntaria. En el primer caso, por lo numeroso del grupo y la diversidad de motivaciones, se trabajan esencialmente los aspectos formativos. En el segundo caso, los profesores y tutores interesados se inscriben en el taller y se conforma el grupo de trabajo que funciona durante todo el curso con un plan de trabajo y un calendario. El taller tiene que contar con los expertos correspondientes que proporcionen la formación y realicen el seguimiento de las aplicaciones.

Acciones	Temporalización
• Convocatoria y creación de grupo o grupos.	Septiembre
• Sesiones formativas	Octubre
• Sesiones de análisis de diagnóstico y planificación de la intervención.	Diciembre
• Apoyo a la intervención. (Seguimiento).	Enero-Mayo
• Evaluación final.	Junio

ACCIONES

Taller de grupos: Para desarrollar estas acciones, proponemos que se aborden a modo de un “taller de grupos”. La dinámica de grupos es compleja y solo se puede aprender a manejar a través de la experimentación. El taller debe ser coordinado por expertos en el tema y debe comprender, al menos, los siguientes momentos:

1. Convocatoria y creación de grupo o grupos. En función del número de profesores y tutores será necesario crear agrupamientos. Un criterio puede ser el hecho de conocer los mismos grupos y así contrastar los diagnósticos. Otro criterio, especialmente para los tutores puede ser el de curso o ciclo.

2. Sesiones formativas. La estructura del grupo, las fases del desarrollo grupal, los distorsionantes y facilitadores, entre otros contenidos, pueden ser expuestos y ejemplificados en sesiones formativas que proporcionen la base de conocimientos necesarios para el trabajo con los grupos.

3. Sesiones de análisis de diagnóstico y planificación de la intervención. A partir de estos conocimientos y una vez que los grupos han iniciado su andadura, se propone que cada profesor/a o tutor realice un diagnóstico de su grupo de referencia y que, a partir del diagnóstico, planifique su intervención. Para ello puede apoyarse en las fichas que se presentan a continuación. Una vez realizado el diagnóstico se pone en común y se contrasta con el resto de profesores que conocen al grupo. Lo mismo se hace una vez elaborada la planificación de la intervención.

4. Apoyo a la intervención. Proponemos una ficha de seguimiento que oriente a los profesores en el control de la intervención. Este seguimiento debe ser supervisado por el experto o expertos en dinámica de grupos que coordinen el taller.

5. Evaluación final. Terminado el curso, se realiza una evaluación final de los procesos y los resultados de la intervención y de los aprendizajes que ha adquirido el grupo de profesores.

MATERIALES

1. Análisis y evaluación de la dinámica grupal

Fases del desarrollo grupal

1. Fase de orientación. En esta fase se generan muchas preguntas, sobre la actividad, las expectativas, cómo serán los otros, cómo les aceptarán, etc. El animador (en este caso el profesor) debe dar respuestas a los interrogantes, dejar claros los objetivos, las claves metodológicas, toda la información posible sobre la actividad a realizar para dar seguridad y favorecer el mutuo conocimiento.

En esta etapa se pueden realizar tres tipos de ejercicios: Ejercicios para conocer los nombres. Ejercicios para conocerse. Ejercicios para crear confianza.

2. Fase de desarrollo grupal. En su evolución, el grupo va conformando una estructura que determina las relaciones internas y el status de cada miembro. Aparecen liderazgos, roles, subgrupos y conflictos internos por el poder. Se determinan las responsabilidades colectiva y asignada a cada uno, las pautas de autocontrol y la forma de establecer la toma de decisiones. Se genera una cohesión, que puede ser bien o mal manejada. Los miembros han de asumir la responsabilidad para que el grupo funcione. Es el momento del establecimiento de normas, de pautas de conducta en busca de la eficacia y éstas se determinan en relación a los siguientes aspectos: responsabilidad grupal, responder a los demás, cooperación, toma de decisiones por consenso y resolución de problemas.

3. Fase de madurez grupal. El grupo cuenta con habilidades y conocimientos para funcionar y con capacidad para conseguir los objetivos marcados. El papel del animador es profundizar en su situación de persona-recurso, valorar las situaciones y los resultados y favorecer la resolución de conflictos y la evaluación.

Las fases no son estancas, hay etapas que se solapan y que vuelven. El tiempo de cada etapa depende del tipo de grupo, de sus necesidades, de su situación interna y de las exigencias de la tarea. El crecimiento no es claro ni ordenado. Hay que evitar forzar fenómenos, dado que algunas habilidades sólo se pueden desarrollar a partir de otras. Para estructurar mejor nuestra intervención con el grupo, proponemos el uso de fichas de diagnóstico, planificación de la intervención y seguimiento del grupo.

(Pallarés 1988).

Distorsionantes de los grupos

- Autoritarismo.
- Instrumentalización.
- Competencia.
- Lucha por el poder entre las personas.
- Presencia de subgrupos antagónicos.
- Agresión física y química.
- Descalificación, humillación abierta o encubierta.
- Dificultades severas en la comunicación.
- Mensajes duales: doble código, doble vínculo.
- Simulación: encubrimiento, engaño, enmascaramiento y secretos.
- Enconos cristalizados a través de la historia del grupo.
- Elitismo, vedetismo y discriminación.
- Estereotipia en los roles.
- Chantaje afectivo.
- Simbiosis y dependencia.
- Negación de la subjetividad.
- Distancia emocional, indiferencia, incomunicación y frialdad.
- Formalismo.
- Depresión.
- Etnocentrismo agresivo.

(Barreiro 2000, 71, 73 y 127).

Obstaculizadores ambientales

- Problemas de espacio.
- Problemas de tiempo.
- Problemas de organización.
- Mala iluminación.
- Clima.
- Mobiliario.

(Barreiro 2000, 78).

Facilitadores grupales

En contraposición, se pueden señalar los facilitadores grupales del grupo sano "...definido en términos de tipo ideal (M. Weber) como prototipo o paradigma, aquel que estimula la salud y el crecimiento personal de sus miembros, que alienta los aspectos positivos del individuo, potencia su creatividad y permite pensar libremente, sin temores ni bloqueos".

Clima de solidaridad es el resultado de:

- Cohesión por factores afectivos de signo positivo.
- Clima de confirmación o aceptación de sus miembros.
- No luchar por ocupar espacios.
- Ambiente de cooperación y no de competencia.
- Estructura grupal en base a una matriz solidaria.
- Facilitar el encuentro y la potenciación positiva mutua.

(Barreiro 2000, 78).

2. Instrumentos de análisis grupal

FICHA DE DIAGNÓSTICO DE GRUPO

1. Denominación: curso, grupo.
2. Miembros del grupo: nº
Características:
3. Historia del grupo: tiempo juntos, proceso de formación, etc.
4. Temporalidad: periodicidad y duración de los encuentros del grupo.
5. Contexto: socioeconómico y cultural. Lugar del grupo en el centro escolar.
6. Objetivos grupales.
7. Estructura de roles y liderazgo: Identificación y características del liderazgo. Identificación de los roles. Esquema de la estructura (organigrama, jerarquía formal, jerarquía informal).
8. Interacción grupal: sistemas de comunicación y formas de relación.
9. Valores.
10. Normas y control: sistema más autónomo o dependiente.
11. Conflictos grupales.
12. Tarea del grupo. Plan de trabajo: respecto a la dinámica de la clase, los proyectos en los que participa, etc.
13. Medios con que cuenta.
14. Diagnóstico de situación: Necesidades y problemas.

FICHA DE PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN UN GRUPO

1. Diagnóstico.
2. Proceso de consenso: proceso de análisis y de toma de decisiones.
3. Objetivos: de la tarea, de la dinámica grupal y del contexto.
4. Acciones: para el logro de los objetivos de la tarea, para el logro de los objetivos de la dinámica grupal y para el contexto.
5. Estrategias de participación, organización y coordinación.
6. Técnicas.
7. Recursos humanos, materiales y económicos.
8. Temporalización.
9. Evaluación y seguimiento: momentos y mecanismos de control.
10. Factores de viabilidad y de la intervención.
11. El fin de la intervención: acciones para preparar el fin de la intervención y la separación del grupo.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE GRUPO

- Fecha.
- Grupo.
- Periodicidad.
-
- Contacto informal.
- Observación.
- Aportación otros.
- Reunión: asistentes, orden del día y desarrollo.
-
- Tarea.
- Tareas realizadas.
- Valoración.
- Tareas previstas.
- Organización.
-
- Dinámica grupal: interés y motivación, interacción y roles, normas, desarrollo de la participación, conflictos, progresos en la adquisición de hábitos y valoraciones individuales de cada miembro.
-
- Influencias del contexto.
- Intervenciones necesarias.
- En el grupo.
- Relativas a la tarea.
- Relativas a la dinámica.
- En el contexto.
-
- Observaciones.

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CAPACIDAD DEL PROFESOR/A PARA DINAMIZAR LAS RELACIONES GRUPALES

1° Postulado: Grado de utilización de la comunicación no verbal.	Valoración
<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizo habitualmente en mi relación con los alumnos y en las explicaciones expresiones no verbales a fin de captar su atención, interrogarles y llamarles al orden. Utilizo habitualmente en mi relación con los alumnos y en las explicaciones expresiones no verbales a fin de captar su atención, interrogarles y llamarles al orden. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Expreso sentimientos positivos motivadores para el alumno/a a través de expresiones no verbales. 	
2° Postulado: Aspectos más importantes en las relaciones con los alumnos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Tengo claro, conozco y comprendo lo que es realmente importante para el alumno: valores, aspiraciones, expectativas, problemas personales y relacionales. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Manifiesto, a través de mi actitud y conducta, lo que considero que es realmente importante en la relación profesor-alumno/a para que ellos lo asuman. 	
3° Postulado: Aspectos positivos de la relación con los alumnos a través de la comunicación.	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Resalto en la relación con mis alumnos los aspectos más positivos y evito la amonestación como práctica habitual. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizo la crítica cuando resulta necesario, pero con una dimensión constructiva. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presento y propongo alternativas viables y adaptadas al alumno/a para favorecer las relaciones de convivencia con ellos. 	
4° Postulado: Claridad y precisión en los mensajes dirigidos al alumno.	
<ul style="list-style-type: none"> ■ En mis mensajes al alumno/a utilizo un lenguaje claro, preciso, comprensible y adaptado a su realidad. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Realizo aclaraciones explicativas, comprensibles y adaptadas al alumno, para motivarle e incitarle al cumplimiento habitual de las normas y costumbres por las que se regulan las relaciones sociales e interpersonales. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizo habitualmente recursos comunicativos para que el alumno/a comprenda las situaciones que se generan en las relaciones humanas y los posibles conflictos que se pueden derivar de ellas. 	
5° Postulado: Perspectivas en la consideración y análisis de las diferentes situaciones de convivencia y problemas relacionales.	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Contextualizo las situaciones y problemas que se generan en el entorno escolar y concretamente en el aula. 	

■Ayudo a que mis alumnos adquirieran una perspectiva global en su análisis y resolución de las situaciones que se le presentan en sus relaciones humanas.	
■En la resolución de los problemas relacionales con los alumnos en qué grado utilicé mi posición de poder y autoridad.	
6° Postulado: Enfrentamiento personal o grupal en las relaciones entre profesor/a y alumno.	
■Evito enfrentamientos personalizados con mis alumnos.	
■Consigo mantener el autocontrol personal ante las situaciones provocadoras por parte de los alumnos y de la situación que se genera.	
■Dispongo de habilidades sociales y capacidades personales para poder desenvolverme en las situaciones de conflicto interpersonal.	
7° Postulado: Cordialidad y respeto en las relaciones interpersonales a pesar de las posibles diferencias y actitudes personales.	
■Mantengo una actitud positiva, basada en la afectividad, hacia el alumno/a en las situaciones de conflicto interpersonal.	
■Evito la utilización de recursos de intimidación, amenazas, ridiculizar... en mi relación con los alumnos más conflictivos.	
■Intento en la resolución de las situaciones conflictivas mantener un clima de cordialidad y convivencia con los alumnos.	
8° Postulado. Utilización de técnicas y recursos dinamizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
■Mantengo cierta relajación en la dinámica de la clase utilizando mis habilidades y capacidades personales para ello.	
■En mi rol de educador tengo presente la perspectiva del alumno/a o, por el contrario, únicamente pretendo la transmisión de contenidos y el desarrollo del programa.	
■Tengo una actitud positiva hacia cualquier innovación o cambio propuesto por el alumno/a para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello consulto su opinión.	

Fuente. Elaboración propia

Valoración de 1 (mínimo) a 5 puntos (máximo)

Análisis de resultados	
Grado de capacidad personal	Puntuación obtenida
Máxima	90 a 110
Media	70 a 90
Baja	50 a 70
Insuficiente	Menos de 50

ANEXO 6. Habilidades de comunicación: recursos y estrategias del profesor/a para el desarrollo del grupo

La ausencia de una comunicación fluida y habitual entre alumnos y profesorado puede frenar la mejora de la convivencia en los centros escolares. Las aulas y los espacios comunes deben aprovecharse suficientemente para crear un mejor ambiente y establecer canales de comunicación. Los gritos, los insultos y también el silencio y las dificultades para expresar lo que se siente, **están presentes en una buena parte de los incidentes** que se producen, tanto entre alumnos como entre éstos y sus profesores. Los **problemas de comunicación** también juegan un papel determinante en el estancamiento y en la escalada de los conflictos. Podríamos sintetizar la situación que se puede producir en algunas ocasiones: hay poca comunicación, comunicación poco elaborada, poco eficaz y “exceso” de gritos e insultos.

La dinámica de trabajo habitual del centro parece no ser suficiente para potenciar las habilidades de comunicación de los alumnos, y es necesario buscar momentos específicos para abordar este tema a través de dinámicas y actividades específicas (Vargas y otros 1995), que deben llegar, al menos, a todos los alumnos de la ESO.

OBJETIVOS

- Sensibilizar a los alumnos y profesores sobre la importancia de una comunicación eficaz y las consecuencias de una comunicación deficiente.
- Facilitar a los alumnos y profesores el autodiagnóstico en competencias comunicativas y estrategias para la superación de dificultades.
- Capacitar a los alumnos y profesores en expresión adecuada y escucha empática.
- Facilitar a profesores y tutores recursos para abordar el tema.

ORGANIZACIÓN

La propuesta que se hace en este apartado estaría incluida en el bloque de actividades para realizar en tutorías, pero pueden hacerse en cualquier clase o actividad extraescolar.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de esta propuesta está en relación con el trabajo sobre habilidades de resolución de conflictos ya que se trata de contenidos de tutoría que pueden abordarse de manera coordinada.

Acciones	Temporalización
• Elaboración de materiales de trabajo para tutores y profesores.	Septiembre
• Presentación de materiales en reuniones de coordinación de tutores y establecimiento de los apoyos necesarios.	Septiembre
• Elaboración de calendario de realización de las sesiones.	Septiembre
• Realización de las actividades.	Octubre-Diciembre
• Seguimiento de los resultados de la actividad.	Octubre-Diciembre
• Valoración final y establecimiento de medidas complementarias.	Enero

ACCIONES

1. Elaboración de materiales de trabajo para tutores y profesores.

Para facilitar el trabajo de los docentes y unificar los contenidos para trabajar se puede preparar, por parte del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos o por parte del departamento de orientación, una propuesta de materiales, fichas de dinámicas y actividades y textos de referencia.

2. Presentación de materiales en reuniones de coordinación de tutores y establecimiento de los apoyos necesarios.

Los materiales elaborados deberán ser presentados a los profesores y tutores que los van a poner en práctica y que deben valorar tanto su pertinencia para el grupo y, por tanto, las adaptaciones necesarias como, en su caso, las necesidades de apoyos para su realización con el grupo de alumnos. Apoyos en la línea de participación de otros profesores y de miembros del grupo de trabajo.

3. Elaboración de calendario de realización de las sesiones. En las reuniones antes mencionadas se elaborará un calendario que garantice una cierta simultaneidad y visión global de los efectos.

4. Realización de las actividades.

5. Seguimiento de los resultados de la actividad. En reuniones de coordinación de tutores se realizará la puesta en común sobre el desarrollo de las actividades y los resultados que se pueden apreciar. El grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos realizará un seguimiento más continuado y ofrecerá apoyo permanente a los profesores que lo requieran.

6. Valoración final y establecimiento de medidas complementarias.

Una vez que las actividades se han realizado en todas las aulas se hará una evaluación con los docentes que han participado y se determinarán nuevas actividades en los grupos que lo necesiten, u otras medidas complementarias.

MATERIALES

Ejercicio 1. LA SUBJETIVIDAD EN LA COMUNICACIÓN: “yo lo miro así”

Objetivo

- Analizar el elemento subjetivo en la comunicación.
- Ejercitar la descripción.
- Analizar las consecuencias de la comunicación parcelada.

Material

- Un libro u otro objeto que reúna características semejantes para el desarrollo del ejercicio.

Desarrollo

- Se piden tres voluntarios que salen del sitio donde están reunidos.
- Se les pide que hagan una descripción objetiva de un libro. Cada uno va a describir al plenario sólo una parte, sin ponerse de acuerdo entre ellos de cómo lo van a describir.
- Luego uno por uno pasa al plenario a describir la parte que le tocó del objeto.
- Al plenario se le ha dicho que debe adivinar a que objeto se están refiriendo los compañeros y explicar que cosas los hizo pensar en el objeto que dijeron.

Discusión

- Con este ejercicio se puede analizar las interpretaciones que se le pueden dar a una misma cosa, dependiendo de cómo se la mire.
- Se ve cómo el conocimiento o comunicación parcial lleva a tener ideas equivocadas.
- Se puede analizar la capacidad de descripción y observación.
- Ver cómo estos elementos se dan en la vida cotidiana: en las noticias, comentarios, chismes, opiniones, etc.
- Afirmar la importancia de tener una información completa y objetiva antes de emitir una opinión sobre algo.

Ejercicio 2. EL RUMOR Y LA DISTORSIÓN DEL MENSAJE

Objetivo

- Ver cómo la información se distorsiona a partir de la interpretación que cada uno le da.

Desarrollo

- Quien coordina prepara un mensaje escrito. Por ejemplo:
“Dicen que 483 personas están atrapadas bajo un derrumbe; después que pasó el ciclón se inició el rescate. Se han movilizad o miles de personas llevando medicinas, vendas y otros elementos. Pero dicen que la gente atrapada no fue por accidente sino que fue un secuestro, pues hay gente con mucho dinero entre los atrapados”.
- Se piden un mínimo de 6 voluntarios, que se numeran. Todos menos el primero salen del sitio donde estén.
- El resto de los participantes son los testigos del proceso de distorsión que se da al mensaje y van anotando lo que va variando de la versión inicial.
- Quien coordina lee el mensaje al nº 1, luego se llama al nº 2 y el nº 1 le comunica el mensaje sin leerlo y así sucesivamente hasta que pasen todos los compañeros.
- El último compañero, en lugar de repetir el mensaje oralmente, lo escribe en la pizarra y el que coordina la dinámica anota el mensaje original para comparar.

Discusión

- El ejercicio permite reflexionar que la distorsión de un mensaje se da por no tener claro el mensaje ya que, por lo general, se nos queda en la memoria aquello que nos llama más la atención o lo que creemos que es más importante.
- Nos permite discutir como nos llegan en realidad las noticias y acontecimientos y cómo se dan a conocer, cómo esto depende del interés y de la interpretación que se le da.

Ejercicio 3. FORMAS DE COMUNICACIÓN: Comunicación con/sin preguntas

Objetivo

- Analizar la importancia de una comunicación amplia de ambas partes.
- Analizar la limitación de la comunicación en una sola dirección.

Material

- Lápiz, papel.
- Muestras de dibujo (1 copia).

Desarrollo

Se trata de que los participantes dibujen dos series de cuadros, siguiendo las indicaciones que se van dando.

- El que está coordinando o alguien del grupo, vuelto de espaldas a los participantes empieza a explicar cómo dibujar los cuadros de la figura nº 1, sin que el grupo vea el dibujo.
- Los participantes no pueden hablar ni hacer preguntas a quien está haciendo la explicación. Cuando terminan, guardan el dibujo. El que coordina debe medir el tiempo que dura esta fase.
- Concluida la explicación del dibujo nº 1, se repite lo mismo con la figura nº 2 pero el que explica, lo hace frente a los participantes sin hacer gestos. Se permite que hablen y pregunten pero sin ver el dibujo. No deben copiarse entre ellos. También se toma el tiempo de duración del ejercicio.
- Cada uno confronta los dos dibujos que se han hecho: el coordinador pone las muestras en la pizarra. Lo que importa es ver la ubicación de los cuadros, no el tamaño, y observar si se ha seguido el orden de los dibujos. Luego se compara el tiempo que dura la explicación de cada figura y cuál de los dos dibujos es más preciso, según la ubicación de los cuadros de la muestra.

Discusión

- Por lo general el resultado es el siguiente: lleva más tiempo hacer el segundo dibujo, pero el resultado es más correcto. Esto nos permite ver la riqueza de una comunicación amplia entre todos, en comparación con el tipo de comunicación de la primera figura, (vertical y en una sola dirección).
- Ver cómo la expresión del rostro y los gestos son una parte importante de la comunicación, lo que hubiera hecho la comunicación directa mucho más completa. En este ejercicio sólo se utiliza la comunicación oral.
- También se analiza cómo se realizó la descripción de las figuras: si se dió bien la explicación, si se planteó el objetivo que se quería, si se facilitó la información necesaria, etc.
- Aplicar las conclusiones del ejercicio para discutir cómo se dan las diferentes formas de comunicación en nuestra vida cotidiana: medios de comunicación, escuela, organización, familia, etc.

Ejercicio 4. INTENCIONALIDAD FAVORABLE HACIA LA COMUNICACIÓN.

Comunicación sin saber de qué se trata

Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ver la importancia de la comunicación para realizar un trabajo colectivo.
Materiales
<ul style="list-style-type: none"> ■ Pizarra y tiza. ■ Dos papeles grandes y rotuladores. ■ Papel para tapar (periódico).
Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se piden tres voluntarios que salen del aula. ■ Se llama a uno y se le pide que empiece a dibujar cualquier cosa, se le puede indicar una parte del papel: abajo, en medio, arriba. ■ Luego se tapa lo que dibujó con el papel periódico o cualquier otra cosa, dejando descubiertas algunas líneas. ■ Entra la segunda persona y se le pide que continúe el dibujo. ■ La tercera persona repite el proceso anterior. ■ Se descubre el dibujo restante de los tres.
Discusión
<ul style="list-style-type: none"> ■ La discusión parte de ver que no hubo comunicación para realizar el dibujo colectivo. ■ Posteriormente, se analiza la importancia de conocer qué es lo que se quiere para poder llevar a cabo un trabajo y de tener un acuerdo previo para alcanzar objetivos comunes.

Las dinámicas son un buen punto de partida para empezar a abordar el tema ya que en general son divertidas y los alumnos dan una buena respuesta. Una vez que se han sensibilizado sobre estos temas, podemos plantearnos abordar otros contenidos y profundizar de este modo en las habilidades que debemos potenciar. A continuación, señalamos los contenidos que nos proponen Ovejero y Rodríguez (2005: 59-68).

Habilidades de comunicación. Componentes del proceso comunicativo

- Conductual: acción motora verbal, no verbal o para-verbal.
- Cognitivo: lo que pensamos y lo que sentimos.
- Fisiológico: reacciones de nuestro organismo: ponerse rojo, sudar y el pulso acelerado.

Componentes no verbales en la comunicación: sus funciones y potencialidades

- La mirada: potencial expresivo.
- La sonrisa:
 - Funciones: función amortiguadora frente a la agresión, saludos convencionales y conductas de cortesía, ocultar emociones distintas a la que se expresa, abrir los canales de comunicación con el interlocutor, acompañar a una mirada, etc.
 - Tipos: de interlocutor, de acatamiento, mitigadora, auténtica.
- Los gestos: potencial expresivo, gestos de complicidad, etc.
- La expresión facial: reflejo de nuestras emociones.
- La postura corporal: puede expresar actitud negativa ante el interlocutor, rechazo, atención e interés, dominio, orgullo, etc.
- El contacto físico: lo usamos para expresar sentimientos y comunicarnos, manifestar complicidad, etc.
- La orientación corporal: demuestra el mayor o menor interés que tenemos por alguien.
- La distancia/proximidad: el espacio personal.
- La apariencia personal: influye en nuestras reacciones ante los otros.

Componentes verbales: lenguaje oral

- Expresar con palabras precisas lo que se quiere decir.
- Retroalimentación.
- Preguntas.
- Refuerzo verbal.
- Reprimenda verbal.

Componentes paralingüísticos y lo que expresan

- Volumen de voz: puede expresar tristeza, miedo, sumisión o seguridad, dominio, persuasión, agresividad, ira o enfado.
- Velocidad: nervios, prisa e inseguridad.
- Claridad y fluidez: conocimiento del tema.
- Latencia de respuesta: falta de interés, desconocimiento y nerviosismo.

Una vez que se ha conseguido que los alumnos sean conscientes de todos los elementos implicados en los procesos de información y de cómo se pueden manejar con más eficacia, podemos programar distintos ejercicios. Se propone un ejercicio para iniciar y mantener conversaciones, siguiendo el siguiente proceso:

- Prestar atención y escuchar al interlocutor.
- Identificar sentimientos y emociones del otro.
- Responder a las preguntas que el otro nos hace.
- Expresar nuestras ideas y opiniones de manera correcta.
- Utilizar gestos y habilidades paralingüísticas.
- Finalizar conversaciones.

Otros materiales para favorecer la comunicación

- *La Comunicación. WebQuest*

Página Web:

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=155&Itemid=64

ANEXO 7. Habilidades para la resolución de conflictos en el grupo

El conflicto es inherente a las relaciones humanas, especialmente en aquellas fases de desarrollo personal en las que se está aprendiendo a vivir y relacionarse socialmente, como sucede en los jóvenes. Los conflictos son inevitables en la institución escolar, pero ello no tiene que suponer necesariamente que también lo sea su escalada o estancamiento. Debemos educar a los alumnos para la negociación, la escucha empática y la resolución de los conflictos.

En los materiales que proponemos a continuación hay una serie de pautas, procesos, habilidades y actividades que se pueden realizar con los alumnos. El contexto más adecuado es, como en otros casos, la tutoría, pero pueden surgir multitud de oportunidades para programar una actividad con el objetivo de desarrollar la capacidad del alumno/a para enfrentarse a los conflictos.

OBJETIVOS

- Sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad de adoptar estrategias adecuadas para enfrentarse los conflictos.
- Facilitar a los alumnos entrenamiento en estrategias de resolución de conflictos.
- Proporcionar a profesores y tutores recursos para abordar el tema.

ORGANIZACIÓN

La propuesta que realizamos en este apartado está incluida en el bloque de actividades para realizar en tutorías, pero pueden también realizarse en cualquier clase o como actividad extraescolar.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Elaboración de materiales de trabajo para tutores y profesores.	Septiembre
• Presentación de materiales en reuniones de coordinación de tutores y establecimiento de los apoyos necesarios.	Septiembre
• Elaboración de calendario de realización de las sesiones.	Septiembre
• Realización de las actividades.	Enero-Febrero
• Seguimiento de los resultados de la actividad.	Enero-Febrero
• Valoración final y establecimiento de medidas complementarias.	Marzo

ACCIONES

1. Elaboración de materiales de trabajo para tutores y profesores.

Para facilitar el trabajo de los docentes y unificar los contenidos que se deben trabajar, se puede preparar, por parte de la Comisión o grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos o por parte del departamento de orientación, una propuesta de materiales, fichas de dinámicas y de actividades y textos de referencia.

2. Presentación de materiales en reuniones de coordinación de tutores y establecimiento de los apoyos necesarios.

Los materiales elaborados deberán ser presentados a los profesores y tutores que los van a poner en práctica y que deben valorar tanto su pertinencia para el grupo y, por tanto, las adaptaciones necesarias como, en su caso, las necesidades de apoyos para su realización con el grupo de alumnos. Apoyos en la línea de participación de otros profesores y de miembros del grupo de trabajo.

3. Elaboración de calendario de realización de las sesiones.

En las reuniones antes mencionadas se elaborará un calendario que garantice una cierta simultaneidad y visión global de los efectos.

4. Realización de las actividades.

5. Seguimiento de los resultados de la actividad. En reuniones de coordinación de tutores se realizará la puesta en común sobre el desarrollo de las actividades y los resultados que se pueden apreciar. El Departamento de Orientación o la Comisión de Convivencia del centro harán un seguimiento y ofrecerá apoyo permanente a los profesores que lo requieran.

6. Valoración final y establecimiento de medidas complementarias. Una vez que las actividades se han realizado en todas las aulas se hará una evaluación con los docentes que han participado, y se determinarán nuevas actividades en los grupos que lo necesiten u otras medidas complementarias.

MATERIALES

Ejercicio 1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN

Cómo establecer acuerdos y negociar

- Exponer con claridad y de modo resumido el tema.
- Pedir propuestas de resolución al otro e identificar dificultades para afrontarlas.
- Sugerir las propuestas por parte de las partes.
- Seleccionar la respuesta que más ventajas tenga.
- Establecer el modo de verificar que se ha cumplido el acuerdo.

Habilidades de solución de problemas

- Pensar de quién es el problema.
- Definir con claridad el problema.
- Buscar las posibles soluciones.
- Identificar la alternativa de solución.
- Escoger la solución que más conviene.
- Desarrollar un plan para que la solución propuesta se lleve a cabo con eficacia.
- Establecer un procedimiento para revisar y valorar la solución elegida.
- Si no funciona, reconsiderar el resto de alternativas.

Ovejero y otros (2005: 69).

Ejercicio 2. RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DE LOS CONFLICTOS

<ul style="list-style-type: none"> • Describir lo que cada parte quiere: especificar deseos, necesidades y metas, reconocer la metas del otro y concentrarse en la relación cooperativa a largo plazo.
<ul style="list-style-type: none"> • Describir lo que cada parte siente: nombrar el sentimiento, emplear metáforas que aludan a sensaciones físicas, describir el tipo de acción que el sentimiento nos impulsa a realizar y emplear figuras retóricas.
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar las razones de cada posición: expresar intenciones cooperativas, exponer las propias razones y escuchar las del otro, concentrarse en los deseos e intereses, no en las posiciones, aclarar las diferencias de intereses y dar poder al otro.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la perspectiva del otro: control de la percepción (describir lo que piensas sobre los sentimientos del otro, preguntarle si su percepción es exacta, abstenerse de expresar aprobación o desaprobación respecto a esos sentimientos), paráfrasis y exponer la posición del otro.
<ul style="list-style-type: none"> • Idear opciones de beneficio mutuo: <i>evitar obstáculos</i> (juzgar prematuramente, buscar una única respuesta, concentrarse en las propias necesidades y metas inmediatas, aferrarse al statu quo por miedo a lo desconocido), <i>opciones creativas</i> (pensar en todas las opciones posibles, no mezclar con la evaluación de las mismas, reunir toda la información posible, ver el problema desde distintas perspectivas, buscar ventajas mutuas, buscar modos de tomar decisiones con facilidad, confrontar con la realidad).
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer técnicas para maximizar resultados: agrandar la torta (aumentar los recursos disponibles), formar un paquete, el trueque, la incorporación, el recorte, el intercambio de favores, la reducción de costos y tender un puente.
<ul style="list-style-type: none"> • Llegar a un acuerdo sensato: satisfacer las necesidades legítimas de todos, basarse en criterios objetivos, fortalecer la aptitud de los participantes para trabajar juntos y para resolver conflictos futuros.
<ul style="list-style-type: none"> • Intentarlo una y otra vez. Negociar de buena fe. Saber negarse.

(Johnson, D. W. y Johnson, R. T. 1999: 71-100).

Ejercicio 3. HABILIDADES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Escucha activa.
- Empatía.
- Asertividad.
- Autocontrol y autorreflexión.
- Negociación.
- Mediación.
- Resolución de problemas: definición del problema de forma clara y correcta, buscar alternativas creativas, analizar y evaluar las alternativas y decidir la más conveniente y ponerla en práctica.

(Fernández, I. 2004, 112 -115).

NIVELES DE INTERVENCION PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Individual: actividades de autoconocimiento.
- Pequeños grupos: ejercicios socioafectivos y trabajo cooperativo.
- Grupo clase: asambleas.
- Escuela: acuerdos compartidos sobre cuestiones de disciplina.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA RESOLVER CONFLICTOS EN EL AULA

- Promover la cooperación: teatro, periódico, murales, proyectos, campeonatos deportivos, cuentos, poesías, coro, fiestas y juegos cooperativos.
- Ayudar a la comunicación: debates, asambleas, dramatizaciones, cine, talleres, campañas y círculos de calidad.
- Favorecer la autoafirmación: actividades grupales, actividades sobre destrezas personales, talleres de habilidades manuales, desarrollo de hobbies, trabajos en pequeños grupos, trabajos de asertividad y autoestima.
- Técnicas de resolución de conflictos. Juegos, dinámicas, sistemas de mediación, simulación de situaciones, búsqueda de alternativas y expresión de sentimientos.

(Fernández, I. 2004, 112 -115).

ANEXO 8. Las normas de funcionamiento de la clase

Las normas de funcionamiento, junto con el reglamento, el clima y la participación son las propuestas que aparecen con más frecuencia en la indagación bibliográfica que hemos realizado sobre convivencia y conflictos en los centros escolares. Son también una de las **alternativas que más pronto aparecen en los trabajos de campo**. Las normas son elementos esenciales en las relaciones entre profesores y alumnos, y entre éstos entre sí, como ha quedado reflejado en el Módulo 1, *Convivencia entre iguales*.

Fernández (2004, 85 y 101) considera que: *"Crear normas juntos es un proceso lento que exige consenso, reflexión e implicación del mayor número de miembros de la comunidad educativa. La convivencia es un acto de todos. No debería considerarse que un grupo de expertos, voluntarios o voluntariosos en pequeño comité pueda recoger las necesidades de un colectivo tan complejo como es la comunidad educativa de un centro escolar. Siempre necesitará de una retroalimentación del resto de miembros. De ahí que el proceso sea tan importante como el resultado final"*.

OBJETIVOS

- Establecer pactos: *"código común de formas de actuar"* para mejorar la cohesión y coherencia de las normas.
- Establecer acuerdos sobre el clima en el centro escolar.
- Identificar itinerarios para abordar los problemas de convivencia.
- Tomar decisiones relativas al manejo de los conflictos.
- Establecer compromisos sobre el mantenimiento de servicios y limpieza.

ORGANIZACIÓN

La elaboración participativa de normas exige un considerable esfuerzo de articulación de alumnos y profesores. Los distintos grupos y subgrupos deben estar representados en ese proceso y deben ser consultados por separado, pero disponer también de espacios para poner en común y contrastar sus propuestas.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Realización de cuestionarios.	Septiembre-Diciembre
• Diseñar el proceso de participación.	Octubre
• Determinar el tiempo y el espacio para el trabajo de los grupos.	Octubre
• Elaboración de las propuestas.	Noviembre-Diciembre
• Concreción de la propuesta y difusión de la misma.	Enero-Febrero

ACCIONES

1. Elaborar y aplicar **cuestionarios para objetivar la situación de los centros** y obtener información significativa que indique los aspectos que se quieran tratar. Cada grupo presenta sus aportaciones, y para que éstas sean aceptadas por la comunidad educativa deben recoger necesidades comunes, y que sólo podemos conocer a través de un proceso de diagnóstico.

2. **Articular la participación de los distintos agentes** que deben estar implicados, identificando los grupos de alumnos y de profesores que deben participar en el proceso. Para que las normas sean sentidas como propias y el grado de adhesión sea alto, se deben incorporar los puntos de vista de los distintos agentes y crearse los canales necesarios para que la participación sea eficaz.

3. Determinar un **tiempo y un espacio para el trabajo de los grupos**. El trabajo conjunto entre profesores y alumnos requiere una organización de tiempos y espacios adecuada. No es realista que todo se haga en horas de clase, y no es fácil que los alumnos puedan asistir por la tarde en un horario en el que suelen realizar actividades deportivas y extraescolares.

4. Elaboración de **propuestas**. Presentación de las propuestas al grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos, grupos de tutores y profesores, y análisis posterior de las mismas.

5. Concreción de las propuestas y **difusión** de las mismas.

MATERIALES

Además del Anexo 9 (Gestión de normas) del **Módulo 1**, *Convivencia entre iguales*, proponemos la elaboración de documentos que contengan:

Contenidos propuestos

1. Principios de convivencia: deben reflejar necesidades, recursos y contexto del centro, sustentarse en principios morales y derechos fundamentales, observar el carácter educativo de la entidad, ajustarse a la normativa vigente, expresarse en términos sencillos y comprensibles para la mayoría del alumnado, profesorado y familias. Los cauces para su elaboración y discusión son: comisión, consejo escolar y sondeo a toda la comunidad educativa, para lo que se requiere el establecimiento de cauces de comunicación entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Se han de considerar las diferencias étnicas, culturales y religiosas y favorecer un ambiente de estudio y trabajo donde se valore a cada alumno/a según sus capacidades y aportaciones personales.

2. Normas del centro: el proceso de elaboración debe considerarse como medio para la implicación, sensibilización y revisión de las formas de hacer. La función de este proceso es dar estructura a la interacción social para reducir la incertidumbre, confusión y ambigüedad. Las normas deben ser alterables según circunstancias, negociaciones y necesidades, y sujetas a interpretaciones. Los tipos de normas son: generales, de uso y funcionamiento y de seguridad.

2.1. Las **normas generales** recogen los principios de convivencia, derechos y deberes de los alumnos, la legislación y las sanciones. Se pueden reflejar en un cuadro que señale el problema que se quiere abordar, la norma creada a tal efecto, los agentes potencialmente implicados y las sanciones correspondientes.

2.2. Las **normas de uso y seguridad:** deben elaborarse después de sondear el uso real y deseable de las instalaciones, las necesidades organizativas y deficiencias. Permiten sensibilizar sobre la responsabilidad de todos, debatir y asumir colectivamente los cambios necesarios. El cuadro síntesis debe reflejar: espacios y momentos, normas y supervisión del cumplimiento de las mismas.

2.3. Las normas de clase (Cruz Pérez, en Fernández, 2004) deben potenciar la intervención de los alumnos en la organización del aula, unificar los criterios de intervención de los profesores en el grupo, en cuanto a la aplicación de normas y desarrollar la acción tutorial. El proceso de elaboración se puede desarrollar en tres fases:

- **Preparación:** explicar la finalidad y análisis de dificultades.
- **Producción de normas de aula:** verificar la coherencia con la normativa y las finalidades del centro y desarrollar un proceso grupal a partir de propuestas y análisis de las mismas.
- **Mantenimiento, seguimiento y aplicación** de las normas y de sus consecuencias a nivel individual o colectivo.

Estos procesos contribuyen a incrementar la adhesión al código, a mejorar las relaciones interpersonales y a aumentar la claridad en los estilos de enseñanza y generar mayor coherencia.

ANEXO 9. La asamblea de aula, los consejos de aula y el círculo del tiempo

La participación es difícil de definir, de ejercer y, especialmente, de motivar y estructurar. Sánchez Alonso (1987) plantea que para participar hay que **“saber”** participar, **“querer”** participar y **“poder”** participar, es decir: tener formación y experiencia, motivación y canales de participación. Y junto al consenso sobre la existencia de estas dificultades, encontramos un acuerdo también bastante amplio sobre las virtudes y potencialidades de los procesos participativos. La experiencia nos dice que siempre que se han producido han sido significativos, tanto para los alumnos como para los profesores y, los beneficios han repercutido con fuerza en el proceso de aprendizaje.

Para promover y facilitar la participación de los alumnos y de buscar espacios en los que éstos y sus profesores se relacionen, están la “asamblea de aula”, los “consejos de aula” que propone Daniel Ianni y Pérez (1998, 147) y el “círculo del tiempo” que propone Serrano (2004, 294-295). Son propuestas con grandes potencialidades y muy útiles para estrechar y mejorar las relaciones entre alumnos y profesores y desarrollar las dimensiones tanto preventivas como de tratamiento de los problemas de convivencia y los conflictos.

OBJETIVOS

- Facilitar a los alumnos y profesores canales de participación.
- Estimular las experiencias participativas de ambos.
- Fomentar el intercambio de opiniones, la consulta y la elaboración de propuestas conjuntas a nivel de aula.

ORGANIZACIÓN

Como en otras propuestas, la **tutoría es el espacio de referencia** para organizar este tipo de acciones, por lo tanto la coordinación entre tutores debe ser el punto de partida. Los contenidos específicos de los consejos y círculos, la periodicidad, los criterios de elección de los representantes, deben ser acordados en cada centro. Los tutores deben contar con la formación y los recursos necesarios para poner en marcha los consejos.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Presentación de la propuesta a los tutores.	Septiembre
• Toma de decisiones sobre los aspectos organizativos.	Septiembre
• Creación de los consejos/círculos.	Octubre
• Valoración de su funcionamiento.	Octubre-Mayo
• Valoración final de resultados.	Junio

ACCIONES

1. La Asamblea de Aula constituye un modelo organizativo que favorece las relaciones de convivencia y contribuye, sin duda, a disminuir los niveles de conflictividad entre los propios alumnos y de estos con su profesor, así como a generar un clima favorable para el aprendizaje dentro del aula.

El **objetivo de las sesiones** debe ser:

- Responsabilizar al alumno/a en la organización del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de sus actitudes y habilidades sociales.
- Generar un espacio adecuado para la expresión y manifestación de sentimientos, ideas, sugerencias, conflictos relacionales, análisis y seguimiento de los procesos de enseñanza, proponiendo alternativas para mejorar el clima y para la resolución consensuada de los problemas más específicos que se plantean en las relaciones diarias entre los alumnos y de éstos con sus profesores.

Las **funciones** o tareas asignadas a las **Asambleas de Aula** son:

- Facilitar el conocimiento de los alumnos entre sí y del profesor/a de ellos y viceversa.
- Reflexionar sobre hechos, sucesos o situaciones diarias que se producen en el entorno escolar y que afectan a la dinámica de la clase, así como los problemas que se generan en ella.
- Elaborar y fijar normas de convivencia de acuerdo a las directrices y estrategias establecidas en el Plan de Convivencia del centro.
- Considerar las situaciones conflictivas que se generen en las relaciones entre alumnos y de éstos con el profesor/a y viceversa.
- Proponer actividades complementarias para generar un buen clima escolar y facilitar las relaciones de convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Realización de la actividad. El momento más adecuado para realizar esta actividad es la sesión de tutoría. El tutor debe tener un papel determinante en su preparación y desarrollo, fijando y preparando con anterioridad, los temas que van a ser tratados. Así mismo, a lo largo de su desarrollo, debe mantener una actitud de escucha y consideración hacia las manifestaciones de sus alumnos, no emitiendo juicios de valor sobre las mismas y respetando, por el contrario, sus opiniones, ideas y planteamientos. Su papel debe ser el de moderador, realizando intervenciones puntuales para aclarar ideas o precisar hechos o situaciones, señalar procedimientos, etc., pero nunca para imponer su punto de vista como verdadero y por encima del de sus alumnos sino, por el contrario, para mantener una postura favorable al desarrollo de valores y actitudes sociales entre ellos.

Evaluación. Esta actividad tiene un importante valor educativo y formativo y contribuye, sin duda, a mejorar las relaciones de convivencia y a formar a alumnos responsables y autónomos, dado que:

- Contribuye a la cohesión del grupo y a que el profesor/a pueda tener una relación más personalizada con los alumnos, compartiendo con ellos sus intereses, inquietudes e incluso problemas que les surgen en sus relaciones y en el proceso de aprendizaje.

- Da la oportunidad a muchos alumnos de manifestar sus opiniones y puntos de vista, contribuyendo con ello al desarrollo de sus habilidades sociales y a posicionarse dentro del grupo de iguales.
- Facilita y permite la asunción de responsabilidades en la organización del aula, así como la adquisición de compromisos en las actividades cotidianas.
- Favorece la adquisición de actitudes y valores como el diálogo, el respeto y tolerancia a las minorías, la igualdad, la cooperación y la ayuda al compañero.

2. Los Consejos de Aula

El aula es el espacio y momento de referencia en el que se desarrolla la convivencia. Se trata de una organización para la deliberación, la consulta y la propuesta, para conversar, debatir, reflexionar y llegar a acuerdos y tomar decisiones sobre lo que pasa. Los consejos facilitan el conocimiento entre alumnos y profesores y dan la oportunidad de tratar los conflictos entre compañeros o con los profesores (Cremin 2002, Mosley 1996, Dawson y McNess (1998) citados en Serrano 2004, 295).

El consejo de aula es como la célula que da origen al sistema institucional de convivencia. Se constituyen a partir de los grupos de cada curso que forman el ciclo. (Por ej. 1º de la ESO cuenta con cinco grupos y 2º de la ESO con cuatro grupos). Cada consejo está representado institucionalmente por una comisión formada por: 3-4 alumnos, el tutor, un profesor/a y los alumnos elegidos por el curso y un representante de los docentes. También se establece un momento para el intercambio de información y coordinación entre todos los consejos y se elabora un registro de los temas y acuerdos alcanzados.

3. El círculo del tiempo tiene un carácter menos institucional. Consiste en reservar semanalmente un tiempo para que los alumnos se sienten formando un círculo y desarrollen distintas actividades, juegos, debates, etc. Su principal ventaja es que constituye una oportunidad para discutir asuntos de interés personal, para explorar cómo son las relaciones entre los compañeros y con los adultos –especialmente con los profesores–, para desarrollar una sensación de comunidad y convivencia y para crear una atmósfera positiva.

Se trata de una actividad muy estructurada en la que se invita a hablar a cada alumno/a sobre un tema concreto sin someterlo a interrupciones, a veces con la ayuda de un objeto que va de mano en mano. Los que no quieren hablar simplemente dicen paso y pasan el objeto; los más habladores deben esperar su turno y los más callados tienen un entorno seguro y productivo para manifestarse.

De este modo se crea un sistema de apoyo entre iguales a partir de los recursos que los amigos se ofrecen, espontánea y recíprocamente, y se enseña a los jóvenes a emplear sus habilidades interpersonales para ayudar a sus compañeros más vulnerables, a través de la escucha activa, la empatía y el enfoque de resolución de problemas.

MATERIALES

Desarrollo de la estructura de participación "...para construir un sistema de convivencia institucional a partir de los Consejos de Aula".

(Daniel Ianni y Pérez 1998, 147)

Contenidos de la propuesta:

- Elaborar un plan a partir de un diagnóstico de situación. Plan que debe ser conocido por toda la comunidad educativa.
- Creación de organismos o cuerpos representativos de los diferentes estamentos que permitan el diálogo, el debate, la reflexión entre todos los actores de la institución, por medio de las acciones pertinentes (jornadas, asambleas, encuentros, encuestas, etc.). Estos organismos cumplen también funciones de consulta sobre problemáticas institucionales, control del cumplimiento de los acuerdos institucionales y sanción, cuando se transgredan las normas establecidas.

Estructura de participación:

Consejo de curso o aula: integrado por todos los alumnos de un curso o aula, el tutor, y profesores de referencia. En circunstancias especiales pueden participar autoridades. Sus tareas son atender a las situaciones del curso en general y de los integrantes en particular:

- Conocer a los miembros del curso.
- Analizar y reflexionar sobre situaciones cotidianas del curso, de grupos o de algunos integrantes.
- Acordar normas de convivencia y funcionamiento en el curso.
- Enunciar conductas permitidas y sancionables.
- Analizar y tratar situaciones de conflicto entre los integrantes del curso.
- Proponer y desarrollar actividades complementarias (salidas, actividades solidarias, etc.).

Su funcionamiento se desarrolla mediante *reuniones regulares*, para las que hay asignado un tiempo periódico -cuya frecuencia variará de acuerdo con la edad de los alumnos y con la época del año escolar-, y *reuniones especiales* ante situaciones críticas que requieran ser tratadas con urgencia. El equipo de conducción establecerá las pautas: tiempo asignado, frecuencia, horarios, temas, etc.

Consejo de año-ciclo-turno: regular o ad-hoc. Instancia intermedia que podrá funcionar regularmente o constituirse para atender situaciones especiales. Los encuentros serán más esporádicos. Integrados por delegados de los distintos cursos, tutores y docentes. Las pautas de funcionamiento serán establecidas por el equipo de conducción.

Consejo de escuela: instancia de participación e intercambio de toda la comunidad educativa. Está integrado por representantes de todos los estamentos y cuerpos colegiados. Su función es asegurar que la escuela cumpla con su misión primordial, integrar los distintos proyectos, evaluar su implementación, hacer los ajustes correspondientes, atender la organización y funcionamiento de la escuela y coordinar la relación con otras organizaciones de la comunidad.

Consejo de convivencia: integrado por miembros permanentes (representantes del equipo directivo, del curso docente, de los tutores, los alumnos y los padres) y miembros transitorios (compañeros del curso de los alumnos afectados por un problema, profesores y tutores implicados en una situación concreta). Sus funciones son:

- Sistematizar las normas de convivencia a partir de las propuestas y sugerencias de los Consejos de Curso o resultado de jornadas de convivencia.
- Intervenir y asesorar en cuestiones que afecten a la convivencia institucional.
- Intervenir en situaciones de conflicto institucional.
- Asesorar sobre las sanciones correspondientes.
- Participar en situaciones que requieren la aplicación de soluciones alternativas.

Las situaciones que demandan su intervención se determinan por su complejidad, gravedad o consecuencias. Es fundamental la operatividad y rapidez de sus resoluciones.

ANEXO 10. Responder a la disrupción

La disrupción se va revelando en los trabajos de investigación como uno de los **problemas más importantes** y que más deterioran las relaciones entre alumnos y profesores, además de las consecuencias que tiene para el clima del aula, el cumplimiento de las programaciones y el buen aprovechamiento de las clases por parte del grupo. Y este problema se pone de manifiesto, en muchos casos, tanto en los discursos del profesorado como en el de los alumnos, cuando algunos compañeros sistemáticamente molestan y monopolizan la atención del profesor/a. Los alumnos también manifiestan su malestar con una de las consecuencias frecuentes de estas situaciones, **los castigos colectivos**. Para los profesores es **mortificante** tener en clase a algún alumno/a o un grupo de ellos que todos los días interrumpe, rompe las reglas de funcionamiento y les pone en evidencia delante de toda la clase.

Para abordar este problema se propone **un proceso de diagnóstico** participativo con toda la clase, o con subgrupos de la misma, con la presencia del profesor, de otros profesores del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos y de un representante del equipo directivo. Es necesario poner sobre la mesa las distintas visiones de la situación, el malestar de los alumnos, el miedo y la frustración de los que quieren aprender y no pueden. A partir de este diagnóstico, hay que ayudar al grupo a llegar a **acuerdos** para el funcionamiento de la clase y si es necesario votar para saber que es lo que quiere la mayoría, con mucha frecuencia prisionera de ese pequeño grupo.

Fernández (2004, 57 y 129), propone un análisis en doble sentido: por un lado, las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesor, como pueden ser las dinámicas de trabajo, la organización del aula, la presentación del currículo y su desarrollo a través de actividades. Por otro lado, las motivaciones del alumno/a disruptivo y del profesor/a que sufre o favorece la disrupción. Respecto al profesor/a y el control de la clase propone intervenir en la organización del aula, el modelado del profesor, los agrupamientos y el desarrollo del currículo.

OBJETIVOS

- Identificación de alumnos con conductas disruptivas y grupos con problemas de disrupción.
- Diagnóstico participativo en los grupos identificados.
- Establecimiento de acuerdos.
- Seguimiento de los acuerdos.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR ANTE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

- ¿El agrupamiento del alumnado es correcto y equilibrado?
- ¿Los procesos de enseñanza están ajustados a las necesidades, expectativas y capacidades del grupo y de los individuos disruptivos en particular?
- ¿Las relaciones interpersonales son respetuosas y cercanas?
- ¿Las rutinas y normas de aula son aplicadas y conocidas por todos?
- ¿El modelado del profesor/a es correcto y proporciona pautas claras de conducta y actitud?
- ¿Qué motivaciones personales puede tener el alumno/a involucrado para actuar de esta forma?

(FERNÁNDEZ GARCÍA, I. 2006, 177).

ORGANIZACIÓN

El desarrollo de estas acciones está comprendido en las estrategias organizativas de cada profesor, especialmente de aquellos que sufren estos problemas. El centro tendrá que articular sistemas de apoyo a estos profesores a través del equipo directivo, del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos, de los grupos de apoyo, de las coordinaciones de tutores o de aquellas estructuras organizativas de las que se haya dotado.

TEMPORALIZACIÓN

La intervención en este tipo de situaciones no está sujeta a una temporalización específica. Sí es recomendable que la actuación, una vez identificado el alumno/a o el grupo con conductas disruptivas, sea rápida y se establezcan mecanismos de seguimiento de los acuerdos alcanzados.

ACCIONES

1. **Organización de la clase**, teniendo en cuenta:

- Importancia de las primeras semanas para sentar bases y normas (lo que se denomina socialización de los alumnos en la rutina de la clase).
- Atención a la consistencia de la actuación del profesor: etiquetado y tratamiento diferenciado.
- Los aspectos no verbales del control del aula: la ocupación de todos los espacios, acercamiento a los espacios de los alumnos y supervisión silenciosa. Algunos autores proponen desatender la conducta disruptiva, reforzando las pautas de trabajo, utilizando llamadas a las normas y no a los individuos y amonestando aparte, después de la clase, a los alumnos que las quebrantan.

2. **Modelado del profesor**: el primer modelado dentro del aula es el profesor: su forma de expresarse, de moverse y comunicar expectativas positivas, la puntualidad a la entrada y la salida, la devolución de trabajos corregidos con diligencia, el interés por los contenidos, etc.

3. **Agrupamientos**: favorecer agrupamientos en subgrupos basados en la tarea. Los pasos para formación de los subgrupos son los siguientes: presentación de la consigna, realización de la tarea y puesta en común. Es conveniente alternar distintas maneras de formar los subgrupos: por elección, azar, dirección, o proximidad... hay que evitar que en los subgrupos se reproduzcan esquemas negativos y la exclusión (Barreiro 2000).

4. **Desarrollo del currículo**: variedad de metodologías actividades bien estructuradas, comprensibles y motivadoras.

MATERIALES

Atención a la interrupción.

Tratamiento directo de los agentes en conflicto (Fernández 2004).

Las sanciones

Estrategias punitivas básicas que se usan en el medio escolar (Gotzen en I. Fernández 2004):

- Los castigos para inhibir el comportamiento no deseado. Pueden ser de inhibición, privación, producción u obligación de realizar una tarea. Muchos autores señalan su escaso potencial recuperador y el riesgo de generar antagonismo y hostilidad. El castigo en el niño disruptivo puede reforzar su protagonismo y convertirlo en un símbolo de poder ante sus compañeros.
- Los incentivos para fomentar la sustitución de la conducta disruptiva a base de halagos y sistemas positivos de recompensa.
- Consecuencias naturales y lógicas que de forma espontánea, sin intervención del adulto, deberían derivar del mal comportamiento del alumno/a. Con las consecuencias lógicas se trata de que el alumno/a perciba la racionalidad de sus actos y no tanto la fatalidad de los mismos.
- Los medios de seducción que pretenden convencer al alumno/a de la necesidad de cambiar su actuación, diálogo y autoridad.
- Crear un entorno que presione eficazmente.
- Las expulsiones.

El niño imposible

Denominado así por David Lane (1990), es un niño que es problemático para el profesor, y que en su conducta manifiesta de manera constante una actitud de hostilidad hacia los adultos.

Presentan un cuadro de múltiple estrés, cuyos indicadores son:

- Problemas de salud.
- Dificultades temperamentales en su personalidad.
- Contexto social desfavorable.
- Factores familiares desfavorables.
- Problemas en las relaciones con sus iguales.
- Problemas en las relaciones con sus hermanos.

Hay que identificar los factores de protección, “preventivos”, contar con un especialista, abordar la situación desde todos sus factores, dar confianza y reconocer los avances del alumno.

Programas específicos

Centrados en generar el autocontrol del alumno, la responsabilidad y la reflexión sobre su propia conducta. A cargo de terapeutas especialistas que deben diagnosticar y establecer el tratamiento para cada caso. Algunos ejemplos:

- Habilidades sociales.
- Estrategias de autocontrol: se les ayuda a dar soluciones alternativas a la agresión y a controlar sus acciones a través de la relajación, las autoinstrucciones, los programas de autocontrol de la agresión y la ira y programas de control del estrés.
- Estrategias de resolución de conflictos: se les enseña a desarrollar los pasos necesarios para dar soluciones alternativas a los conflictos, a través de técnicas de comunicación y escucha activa.

Conductas del profesorado que favorecen la acogida y ayudan a evitar el conflicto y la disrupción en el aula

(J.C. Borrego, 2006, 203)

- Llama por el nombre de pila a los alumnos.
- Establece contacto visual con los alumnos durante la clase.
- Emplea el humor en sentido positivo.
- Pasea por el aula y se acerca a todos los alumnos.
- Reconoce la propiedad de las ideas de los alumnos.
- Responde positivamente a las ideas incorrectas, señalando las partes correctas.
- Se opone a las agresiones verbales entre los alumnos.
- Cuando los alumnos empiezan a moverse de un sitio a otro permite descansos cortos.
- Organiza descansos cuando decae la energía de los alumnos.
- Transmite una sensación de entusiasmo al presentar las tareas.
- Utiliza anécdotas, digresiones o ambas cosas en relación con la tarea.
- Atribuye los éxitos de los alumnos a sus esfuerzos.
- Especifica qué resultado espera del alumno en las tareas.
- Acepta los errores propios y ajenos y responde apropiadamente a las críticas justificadas por parte de los alumnos.
- Reconoce las diferencias personales, tales como el caso de alumnos con necesidades especiales, minorías étnicas, problemas conductuales, etc.

ANEXO 11. Modificar los parámetros/contextos de las relaciones entre alumnos y profesores: los proyectos conjuntos

Los profesores, sabemos que nuestras relaciones con los alumnos se estrechan y mejoran cuando trabajamos juntos fuera de los parámetros habituales de la clase y cuando surgen oportunidades para relacionarnos desde otras claves. Los proyectos, los concursos, las actividades puntuales, compartir los retos y la responsabilidad, suelen ser experiencias satisfactorias. A los beneficios para las relaciones entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí, podemos añadir los efectos positivos de establecer retos conjuntos entre ellos y el tutor o profesor/a y lo que significa, en muchos casos, el aprendizaje de la participación en la sociedad.

Pero no son situaciones frecuentes ni fáciles. La desmotivación del profesorado y la falta de interés de los alumnos por este tipo de actividades es una realidad muy presente en los centros educativos. Muchas propuestas en esta línea se quedan en el aire por diversas razones; a veces, es el miedo a la pérdida de control de la dinámica de la clase; otras, el problema es la dedicación de tiempo extra que exige, y que no estamos dispuestos a dar; en otras ocasiones, es la falta de implicación de los alumnos que consideran que la actividad no es seria y se puede hacer pirola. Aun asumiendo estos y otros riesgos, consideramos que merece la pena intentarlo.

Las posibilidades son muy variadas, hay multitud de propuestas, y entre todas ellas vamos a hablar de tres: premios y concursos, campañas sociales y proyectos de solidaridad.

OBJETIVOS

- Crear oportunidades de relación entre alumnos y profesores fuera de los parámetros habituales.
- Experimentar formas de trabajo y de participación diferentes a las de las clases.
- Motivar a los alumnos a través de logros compartidos.

ORGANIZACIÓN

La realización de estos proyectos conjuntos supone la atención a una serie de **cuestiones comunes** que hay que tener en cuenta:

- Hay que hacer un esfuerzo de integración, y toda la clase debe estar implicada, al igual que el profesor, y no puede haber exclusiones ya que pueden ser un elemento distorsionante en el futuro.
- El grupo debe sentir el apoyo del resto de profesores, tutor, dirección y familias que se interesan por la marcha del trabajo y que reconoce el esfuerzo que se está realizando.
- Las familias deben estar informados y compartir en la medida de lo posible el proceso.
- El trabajo debe estar planificado desde el principio con plazos y tareas específicas y los alumnos deben tener seguridad en el proceso.
- Las responsabilidades se tienen que repartir según criterios de equidad en cuanto a tiempo de dedicación y complejidad de la tarea.
- Al mismo tiempo se tiene que contar con la diversidad de capacidades y de potencialidades de todos los alumnos.
- Hay que estar atento a los procesos grupales y a las posibles fricciones que con seguridad van a aparecer e intervenir lo antes posible.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de estas acciones depende de diversos factores: la salida de las convocatorias, los plazos de entrega y las fechas de las distintas celebraciones. Es importante prever cuanto antes la puesta en marcha de estos proyectos para incorporarlos a las programaciones, y que su duración no sea excesiva para no alterar demasiado los calendarios previstos y no generar cansancio.

ACCIONES

1. Premios y concursos

Las administraciones educativas y distintas entidades públicas y privadas convocan cada año diversos premios y concursos con los contenidos más diversos: científicos, históricos, tecnológicos... El reto de diseñar el proyecto, que éste tenga nivel adecuado, llegar a los plazos, son oportunidades de aprendizaje muy valiosas, y si se consigue algún tipo de recompensa, la experiencia será doblemente significativa. Incluso si no se consigue nada, la experiencia de trabajo conjunto es tan satisfactoria que es considerada suficiente por los alumnos.

2. Campañas sociales

La interculturalidad, los riesgos del consumo de drogas, los accidentes de tráfico, los desórdenes alimentarios, la educación para la salud, la violencia contra las mujeres, el medio ambiente, etc. Desde distintas administraciones públicas y entidades sociales se está en campaña permanente para sensibilizar a la sociedad sobre estos y otros temas. En ocasiones también lo hacen en forma de concursos de carteles, relatos y materiales de sensibilización. Con una finalidad concreta o sin ella, podemos diseñar con la clase distintas actividades para profundizar en estos temas y sensibilizar al resto de las aulas sobre los mismos.

3. Proyectos de solidaridad

Hacer conscientes a los alumnos de la diversidad de la globalidad, de las diferencias entre los países del Norte y del Sur y motivarles para que sean solidarios, es hoy en día más obligación que opción. Por desgracia, cada año hay una o varias emergencias por desastres naturales, guerras u otros motivos. Son momentos en los que desde la tutoría se puede plantear participar en las campañas que normalmente se ponen en marcha y hacer algo como clase. En algunos centros escolares existen hermanamientos escolares que facilitan que este trabajo sea continuado.

MATERIALES

¿Qué es un hermanamiento escolar?

Un hermanamiento escolar propicia el intercambio de conocimientos y experiencias educativas entre centros y permite llevar a la realidad una filosofía de la cooperación para el desarrollo que se describe como: “Cooperar con el Sur y transformar el Norte”, es decir, compaginar la cooperación “allá” y la sensibilización “aquí”.

El hermanamiento hace posible la relación directa y el testimonio cotidiano a través de cartas, visitas, dibujos, fotos, etc. y permite tratar temas transversales como la educación para la solidaridad, para la paz o en valores.

La colaboración se puede desarrollar en proyectos específicos y manejables como apoyo a la formación, recursos escolares, etc. Se promueve la identificación entre las personas de aquí y de allá, lo que proporciona nuevos puntos de vista para analizar los problemas de otros países y estimula la tolerancia.

Toda la comunidad educativa puede participar en un hermanamiento escolar: alumnos, profesores, tutores, dirección, personal no docente, AMPA, consejo escolar, etc. Cada grupo puede encontrar un espacio y una actividad desde la cual contribuir a la cooperación con un centro educativo del Tercer Mundo y a la sensibilización y educación en valores en nuestro contexto.

El hermanamiento escolar lo definen los propios centros hermanados, no hay una sola forma de hermanarse, sino muchas, todo depende de lo que propongan los dos centros educativos; pero sea cual sea el proyecto de trabajo, todos los hermanamientos tienen en común que se trata de un compromiso a largo plazo.

Los grupos. La participación

El grupo de profesores

El hermanamiento escolar no es viable si el centro no cuenta con un grupo de profesores motivados para liderarlo. Se debe propiciar un grupo estable que facilite la colaboración puntual de todo el claustro. El grupo elabora un plan de trabajo por curso que organiza las actividades y las integra en la dinámica del centro.

El grupo de solidaridad

Los alumnos deben disponer de un espacio propio para participar en el hermanamiento, el grupo de solidaridad. El grupo necesita un lugar y apoyo para su dinámica de funcionamiento por parte de los animadores socioculturales o los profesores implicados. Su protagonismo en el hermanamiento escolar debe ser significativo.

El hermanamiento en el centro

El hermanamiento escolar debe estar bien integrado en el centro, ser apoyado por el equipo directivo y desarrollar sus actividades en el marco de la comisión de actividades extraescolares, del proyecto PíEE o del programa de apertura de centros en su caso.

Actividades

Actividades 1. Actividades de información y sensibilización sobre el hermanamiento:

- Mantenimiento de correspondencia e intercambio de información con el centro hermanado a distintos niveles: equipo directivo, extraescolares, piee, tutores, profesores, alumnos, etc.
- Charlas en las aulas de personas de otros países, cooperantes, etc.
- Elaboración de un tablón con información que se renueve periódicamente para todo el centro.
- Talleres y juegos para experimentar la realidad del Sur. (Por ejemplo el mercado de colores).

2. Apoyo al grupo de solidaridad de alumnos:

- Apoyo en la realización de las actividades propias.
- Refuerzo de su protagonismo en todas las actividades.
- Apoyo en el mantenimiento de correspondencia con alumnos del centro escolar hermanado.

3. Actividades para recoger fondos y materiales:

- Venta de abalorios, postres, bocadillos y materiales elaborados por los distintos departamentos en las jornadas culturales que se realizan a lo largo del curso.
- Organización de tómbolas y subastas.
- Organización de representaciones y actuaciones "solidarias".
- Elaboración de camisetas alusivas.
- Captación de donaciones de las familias y otras fuentes.
- Recogida de materiales didácticos y educativos para enviar al centro escolar hermanado.

4. Acciones de cooperación:

- Envío de fondos para la compra de materiales.
- Envío de materiales.
- Envío de fondos para adecuar las instalaciones.
- Estancias de profesores en programas formativos y de cooperación.

5. Apoyo en los departamentos para la consideración del hermanamiento como tema transversal y la creación de proyectos de trabajo, apoyando propuestas y la gestión para la obtención de materiales.

6. Participación del APA en el Hermanamiento

- Charlas informativas.
- Participación en las jornadas de solidaridad.

La importancia de la correspondencia

¿Qué puede significar tener una amiga en un país del Tercer Mundo?, muchas cosas: una manera de personalizar la solidaridad, una oportunidad para ver el mundo con otros ojos, una forma de aprender geografía, historia, economía... desde la realidad, una excusa para despertar un compromiso... Desde los hermanamientos escolares se pretende que el SUR no sea un lugar exótico y lejano que se conoce a través de imágenes dramáticas en los medios de comunicación social o a través de hirientes estadísticas; se pretende que sea algo vivo, con caras y con rostros, queremos que haya relación personal, que se conozcan mutuamente los estudiantes, que creen relaciones continuadas en el tiempo con dimensiones afectivas y también con dimensiones educativas.

ANEXO 12. Crear un recurso de mediación para la resolución de los conflictos ya manifestados

Como es el caso de la mayoría de las propuestas que estamos realizando, la mediación no es una alternativa exclusiva para resolver los conflictos y mejorar la convivencia entre profesores y alumnos, pero puede desempeñar un papel muy relevante en dicho proceso.

Las **características esenciales de la mediación** son las siguientes:

- Un mediador neutral que ayuda a remover los obstáculos de comunicación, malentendidos, prejuicios, etc.
- Una dimensión pedagógica en la que las partes deben resolver “su conflicto”.
- Una oportunidad para que cada parte escuche el punto de vista de la otra.
- Un proceso en el que se tienen que proponer alternativas sobre las cuestiones del conflicto y llegar a un acuerdo.
- Un acuerdo que debe ser posible, escrito y supervisado.

OBJETIVOS

- Ofrecer a alumnos y profesores una alternativa para la resolución de conflictos.
- Ofrecer a alumnos y profesores una experiencia significativa y educativa en resolución de conflictos.
- Capacitar a alumnos y profesores como mediadores.

ORGANIZACIÓN

El punto de partida para la creación del recurso es la existencia de un grupo de trabajo de profesores y otro de alumnos y la realización de un diagnóstico sobre

el tipo de conflictos, los problemas de convivencia y la incidencia de unos y otros en el centro. Estas condiciones son determinantes para la elaboración de los materiales formativos.

La mediación de un conflicto entre alumno/a y profesor/a puede tener connotaciones especiales. El alumno/a puede sentirse intimidado y el profesor/a puede temer que los detalles del caso sean revelados. Los mediadores, aun tratándose de profesores, se pueden sentir incómodos en su posición respecto al compañero. En este tipo de mediaciones se debería contar con mediadores con más formación y experiencia y también con mediadores que sean miembros del equipo directivo. Cuando hay un conflicto entre un profesor/a y un alumno, el equipo directivo es el que debe actuar sobre el mismo, de este modo, si es también uno de sus miembros el que realiza la mediación, el profesor/a no sentirá que el caso ha salido de su cauce habitual.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Formación de profesores y alumnos mediadores.	Septiembre-Octubre
• Elaboración de un protocolo de mediación.	Septiembre
• Creación de las condiciones materiales.	Septiembre
• Elaboración de instrumentos de registro y análisis.	Septiembre
• Elaboración de una campaña de difusión.	Octubre
• Realización de mediaciones.	Octubre-Junio
• Seguimiento de acuerdos y supervisión de mediaciones realizadas.	Octubre-Junio
• Valoración del funcionamiento del recurso.	Junio

ACCIONES

1. Formación de profesores y alumnos mediadores. A partir de un taller de mediación con los siguientes contenidos ⁽¹⁹⁾:

- Análisis de los conflictos y los obstáculos para resolverlos.
- Fundamentos de la mediación.
- Práctica de cada una de sus etapas.
- Análisis de los riesgos y los problemas de la mediación.
- Práctica de la mediación con supuestos extraídos del proceso de diagnóstico.

2. Elaboración de un protocolo de mediación que incluya los itinerarios que deben seguir las comunicaciones sobre incidentes y conflictos, la toma de decisiones sobre los casos que deben ser mediados y cuales no y la asignación de mediadores a los profesores y alumnos.

3. La creación de las condiciones materiales para que puedan realizarse las mediaciones: espacio adecuado y señalizado y horario para la prestación del servicio.

4. Elaboración de instrumentos de registro y análisis y creación de momentos para analizar los casos y supervisar las mediaciones.

5. Elaboración de una campaña de difusión para profesores, alumnos y familias para que sepan que pueden contar con el recurso y en que condiciones se lleva a cabo.

6. Realización de mediaciones.

7. Seguimiento de acuerdos y supervisión **de mediaciones realizadas.**

8. Valoración **del funcionamiento del recurso.**

¹⁹ Adaptación de los Materiales del “Proyecto de Mediación en Nicaragua”. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNAN-León y Center for Dispute Resolution, Capital University Law and Graduate Center. Ohio, E.E. U.U.

Un ejemplo de formación en mediación entre iguales se está desarrollando en el IES Valle del Guadalupe, en Calanda (Teruel).

MATERIALES

Además de los instrumentos propuestos en el Módulo I *Convivencia entre iguales*, y concretamente los referidos en los Anexo 4 (Fichas de resolución de conflictos), 7 (Mediación entre profesor y alumno), 9 (Gestión de normas), 15 (Acoso entre iguales. Materiales de sensibilización para las familias), 16 (Cuestionario sobre abusos entre compañeros y test bulls de evaluación de la agresividad entre escolares), 17 (Modelo de informe de acoso entre iguales), 18 (Ficha de contrato) y 19 (Acoso entre iguales: Materiales de sensibilización para los alumnos), se proponen:

Programa del Taller de Mediación

Sesión 1

1. Análisis de un conflicto. El bote que se hunde.
2. Las estrategias de negociación.
3. Los obstáculos a la negociación: trabajo en grupos. Puesta en común y exposición.
4. La mediación como una manera para resolver conflictos.
5. Presentación de la mediación.
6. Análisis de la presentación.

Sesión 2

1. Análisis de la mediación. Las 7 etapas.
2. Práctica de la introducción.
3. La escucha empática: Las preguntas.
4. Practicar la escucha empática y el resumen.
5. Análisis de dificultades:
 - Rasgos que identifican al negociador fuerte y al negociador débil.
 - Análisis de los errores más comunes en la mediación.
6. Ejercicio sobre la identificación de cuestiones.

Sesión 3

Práctica de la mediación de manera que todos los participantes en el taller experimenten la realización de la mediación en el rol de mediador y en el rol de parte de un conflicto.

Presentación de la mediación

(ejemplo de los supuestos que se utilizan en las capacitaciones y que se han elaborado a partir de los grupos de discusión del diagnóstico)

Alumno/a de 2º de ESO

Eres un estudiante de segundo de la ESO. Te gusta ir al instituto y estar con los amigos, pero no te gusta demasiado estudiar. Te llevas bien con la gente de clase y no has tenido grandes problemas desde que el año pasado empezaste la secundaria. Hace dos semanas un chico de tu clase te dio un tirón en la mochila y la rompió. Se rompió una correa y la cremallera saltó. Ahora no se puede cerrar ni llevar cómodamente. Tú estás muy enfadado porque la mochila te gusta mucho, te costó convencer a tu madre para que te la comprara porque es una mochila cara. Has intentado hablar con el chico que te la ha roto pero se hace el sueco y te mira amenazante. Tú quieres que te compre una mochila igual que la que acabas de estrenar. Ya estás harto de los matones.

Alumno/a de 2º de ESO

Eres un estudiante de segundo de la ESO. El curso pasado estabas en otro instituto pero tu familia se han cambiado de casa y te han matriculado aquí. Te ha costado hacer amigos y te juntas con alguna gente que no te convence. Hace dos semanas unos compañeros estaban en plan bruto y entraste en el juego. Sin querer tiraste de la mochila de otro chico y se soltó una correa. Protestó un poco, pero tú pensaste que no era para tanto. Después de unos días el tutor te llamó aparte para afearte tu comportamiento y el chico de la mochila te llamó algo así como matón. Esto no te hizo ninguna gracia. Él te pide que le compres una mochila y tú no tienes un duro y tampoco quieres que se enteren tus padres.

Otros materiales para la mediación

- *La conflictividad en los centros docentes y la Mediación Escolar*

Página Web: http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=64

Experiencias que se están realizando

Miguel Ángel Modrego. *Experiencia acerca de la mediación como estrategia para ayudar a resolver conflictos utilizando el diálogo*. CPR de Alcañiz (Teruel).

Página Web: http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=63

ANEXO 13. Grupos de apoyo para alumnos y profesores.

La **invisibilidad** es uno de los aspectos más preocupantes de los problemas de convivencia y conflicto en los centros de enseñanza, que afecta tanto a alumnos como a profesores. Cuando un alumno/a o un profesor/a tienen problemas con otros alumnos, una de las dimensiones de estos problemas suele ser la soledad. Los apoyos se suelen buscar fuera del centro, entre la familia o los amigos. Algunos alumnos por miedo o vergüenza se resisten a reconocer que están siendo molestados o implicados en un conflicto o, incluso acosados en alguna ocasión. Los profesores, por su parte, pueden temer que su implicación en un conflicto se relacione con una falta de capacidad o con un error propio.

Las medidas organizativas y disciplinarias no siempre resuelven estos problemas y desde luego no sirven para **confortar al alumno/a o profesor/a** que lo está pasando mal. La tutoría y la dirección del centro tienen que jugar su papel para tratar de resolver el problema, dado que los alumnos y profesores deben sentir el apoyo de manera más cotidiana y diversa.

Respecto a los profesores, N. Rodríguez (2004, 155), entre los consejos que propone para los profesores cuando la violencia se vuelve contra ellos, incluye la creación de grupos especializados en los centros que les informen sobre los pasos a dar, analicen las medidas que se pueden tomar y cual va a ser el plan de acción. A estas funciones hay que añadir las de acompañamiento al profesor/a en sus reflexiones sobre la situación, en la búsqueda de soluciones y proporcionarle soporte emocional.

OBJETIVOS

- Proporcionar apoyo emocional y acompañamiento a los alumnos en situaciones de acoso o conflictividad y a profesores con dificultades.
- Facilitar la implicación y la participación de la comunidad educativa en los problemas de convivencia y en los conflictos.

ORGANIZACIÓN

Los grupos de apoyo, tanto para alumnos como para profesores, deben configurarse a partir de voluntarios y estar coordinados por un miembro del equipo directivo: jefe de estudios o director. Los voluntarios deben participar en las sesiones de trabajo necesarias para determinar el contenido de su tarea, los límites, las condiciones y la formación necesaria para ello. En el momento que se les asigna un caso, se reunirán para recibir la información del mismo y preparar los apoyos necesarios. Finalmente se reunirán con la persona que necesita el apoyo.

Los grupos de apoyo para alumnos con dificultades deberían estar formados por jóvenes de distintos cursos y edades a los que el alumno/a puede acudir en los recreos, cambios de clase o en su propia aula, que están al tanto, que se interesan por él. Su labor es la de estar cerca, interesarse por él y ayudarlo a reflexionar sobre la situación y a buscar soluciones.

Los grupos de apoyo están condicionados por algunos factores especialmente sensibles: entre ellos, la discreción (la persona apoyada debe marcar la pauta de hasta dónde quiere que se sepa de la existencia del caso y del grupo) y la confidencialidad (del mismo modo que en la mediación, las personas que participan, deben comprometerse a la máxima discreción).

TEMPORALIZACIÓN

Esta alternativa debe planificarse y preparar las condiciones (selección de los miembros, formación de los mismos, determinación de los protocolos y los procesos) en las primeras semanas del curso y ser efectiva en función de las necesidades.

ACCIONES

1. Creación de grupos de alumnos y profesores voluntarios.

2. Formación de los alumnos y profesores participantes. Los voluntarios de los grupos deben recibir la formación adecuada para desempeñar su papel. El conocimiento de las causas y consecuencias del acoso y del síndrome del profesor/a quemado, por señalar casos que con mayor o menor incidencia pueden aparecer en todos los centros escolares, es imprescindible.

3. Elaboración de protocolos de actuación: casos y procesos. El grupo de apoyo no es una alternativa adecuada para todos los problemas de convivencia. Desde la jefatura de estudios o el órgano competente deben establecerse los protocolos para valorar y decidir que casos pueden necesitar este tipo de apoyo. También deben señalarse, entre otras cuestiones, la condiciones del apoyo, la cuestión de la confidencialidad y la mayor o menor difusión que se da a la existencia del grupo.

4. Seguimiento de las actuaciones. Desde la jefatura de estudios, el grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos o la comisión correspondiente, tiene que dar seguimiento a las actuaciones de los grupos.

MATERIALES

Experiencia con alumnos ayudantes en el IES Pradolongo de Madrid.
(Materiales elaborados por Isabel Fernández García y Silvína Funes Lapponi)

“La figura del alumno/a ayudante se basa en promover el proceso natural de responsabilidad hacia los otros, en el desarrollo de la empatía y el apoyo emocional que los chicos y chicas muestran naturalmente en sus interacciones cotidianas”.

Perfil del alumno/a ayudante:

- Inspira confianza para poder contarle los problemas personales.
- Lidera las actividades.
- Posee criterio propio ante los problemas.
- Sabe relacionarse con los demás.
- Tiene capacidad para recibir críticas.
- Está dispuesto y motivado para ayudar a los demás.

Funciones del alumno/a ayudante:

- Ayuda a sus compañeros cuando alguien se mete con ellos o necesitan que les escuchen.
- Participa en los grupos de apoyo.
- Lidera actividades de grupo en el recreo o en clase.
- Puede ayudar a otro compañero cuando tenga alguna dificultad con un profesor/a siendo intermediario.
- Puede ayudar a otros alumnos en tareas académicas.
- Acompaña a los nuevos alumnos.
- Se prepara para la resolución de problemas.

ANEXO 14. Plan de trabajo conjunto entre familias y profesores

Los reproches mutuos y la **desconfianza entre familias y profesores** son uno de los aspectos más negativos del tema que nos ocupa y constituyen un factor muy importante en los problemas de convivencia y conflictos en los centros escolares. La ausencia de planteamientos conjuntos dificulta la tarea educativa. Los profesores y los familias no son, a veces, aliados frente a los problemas de disciplina, y los alumnos son conscientes de ello.

Es necesario romper esa dinámica. Voors (2005, 117-118) propone la creación **de planes de trabajo común** entre familias y profesores a partir de un diagnóstico conjunto en el que se pongan sobre la mesa todas las dimensiones del problema y estén presentes todos los puntos de vista. Planes con acciones concretas para todas las partes, compromisos por escrito y plazos y medidas de revisión y control.

En el ANEXO 1 de este Módulo (*El diagnóstico permanente*), los familias son considerados como un miembro más de la comunidad educativa y a partir de esa **participación en el diagnóstico** se pueden identificar los objetivos y acciones y determinar los aspectos metodológicos.

La relación entre familias y profesores está condicionada por distintos factores: son dos colectivos de la comunidad escolar que como grupos, no suelen tener mucha comunicación. La relación se produce de manera individual, a partir de la tutoría del alumno/a y a nivel formal a través del AMPA. Ninguno de los dos contextos, son propicios para un plan de trabajo conjunto. Las cuestiones individuales tapan la perspectiva global y la relación formal responde a una dinámica organizativa o incluso reivindicativa, condicionada por otros intereses.

Las familias y profesores tienen **objetivos comunes** que deben facilitar este trabajo conjunto: les interesan los resultados académicos, la educación de los alumnos, que los centros tengan un buen clima de relación y trabajo y que los alumnos tengan experiencias significativas. Hay que sacar partido a esta base común y facilitar un acercamiento mayor del que existe en la actualidad.

OBJETIVOS

- Facilitar el acercamiento entre familias y profesores como colectivos integrantes de la comunidad educativa.
- Favorecer el conocimiento mutuo y el intercambio de puntos de vista sobre la convivencia y los conflictos en el aula.
- Favorecer la implicación de las familias en las medidas que se toman en los centros para abordar la convivencia y los conflictos.

ORGANIZACIÓN

La organización de estas actividades puede apoyarse en las asociaciones de madres y familias pero también explorar vías alternativas de relación. Una puede ser a través de los tutores. Estos pueden convocar a las familias a reuniones de grupo y realizar las propuestas de las actividades y articular su participación en las mismas. Las propuestas deben elaborarse por un grupo de trabajo conjunto de familias y profesores e incorporar los intereses y condiciones de ambos.

TEMPORALIZACIÓN

Acciones	Temporalización
• Elaboración de propuestas de actividades conjuntas para familias y profesores.	Septiembre-Octubre
• Presentación de las propuestas a familias y profesores, a través de sus canales habituales o de nuevos canales.	Octubre-Noviembre
• Trabajo de los grupos en la organización de las actividades.	Diciembre-Enero
• Realización de sesiones y actividades.	Febrero-Mayo
• Valoración del desarrollo y los resultados.	Junio

ACCIONES

Nuestra propuesta tiene dos líneas de trabajo: por un lado, un conjunto de acciones, a partir de los mismos contenidos que se tratan con los alumnos para mejorar la convivencia escolar, que tienen por objetivo hacer llegar a los familias los criterios y contenidos del trabajo sobre convivencia escolar, que se lleva a cabo con los alumnos y, por otro lado, un conjunto de actividades más inespecíficas, lúdicas y formativas, para potenciar la relación entre familias y profesores.

1. En la primera línea se pueden realizar con grupos de familias las **sesiones** preparadas **para los alumnos** sobre la campaña de sensibilización, las habilidades de comunicación y las habilidades de resolución de conflictos.

2. En otro tipo de **sesiones** más **divulgativas** se puede transmitir a las familias las pautas que se trabajan en las tutorías o en los grupos sobre las normas de la clase y la disruptión, el trabajo con el grupo, los consejos de aula y los grupos de apoyo.

3. En la línea de las **actividades formativas** se pueden programar talleres conjuntos para familias y profesores sobre temas de interés común, y debería realizarse al menos un encuentro anual para promover la reflexión conjunta sobre el tema de la convivencia y los conflictos. Para la creación del recurso de mediación es imprescindible que grupos de familias sean capacitados como mediadores.

4. En cuanto a **actividades lúdicas**, la realización de una jornada anual en la que las familias, los tutores y profesores, por clases, preparen distintas actividades puede ser la oportunidad de mejorar el conocimiento mutuo y estrechar las relaciones. Se puede plantear en torno a un tema de interés común como el deporte, una actividad expresiva (música, danza...), la solidaridad, un hermanamiento escolar, etc. Es conveniente realizar una propuesta básica que se pueda enriquecer con las aportaciones de todos los participantes.

MATERIALES

La **colaboración de las familias con la escuela** en casos de acoso u otros problemas de convivencia. (Propuesta de Voors)

1. Obtener toda la información posible sobre la situación a través de preguntas precisas.
2. Fijar una reunión entre la familia y la autoridad escolar para poner en común todas las perspectivas del problema y las posibles alternativas.
3. Coordinar un plan de actuación. Contando con las condiciones preferidas por el alumno/a afectado. Los acuerdos se deben registrar por escrito y comprometer a todos los implicados: alumnos, familias, profesores y autoridades. Hay que asegurarse que todas las personas interesadas tienen su copia del plan y han entendido bien su finalidad y las medidas concretas que se van a tomar.
4. Poner en práctica lo acordado. Cumplimiento del plan.
5. Revisión del plan en la reunión de control. A partir de la información que proporcionan los alumnos implicados, introducidos los reajustes necesarios en su caso.

ANEXO 15. PRÁCTICAS DE RESTAURACIÓN

La intervención en un conflicto, sea entre alumnos o entre éstos y profesores, no se puede considerar resuelta hasta que no se ha restaurado el daño y se ha reconstruido, por un lado, la relación interpersonal y, por otro, el clima general en el contexto del centro, el aula o el grupo. Esta no es tarea fácil, al menos respecto a las relaciones, ya que muchas veces el daño provocado es tan intenso que lo que piden las partes es *“que no me vuelva hablar, que no me mire,...”*.

Sin embargo, aquellos casos en los que se logran acuerdos para restaurar el daño y reconstruir la relación, la satisfacción es significativa, el potencial educativo de los procesos de resolución de conflictos es mucho mayor y, a veces, el clima no solo se recompone sino que mejora.

Helen Cowie (en Serrano 2006, 296), propone este tipo de prácticas entre diversas técnicas para el desarrollo de programas dirigidos a profesores. Son prácticas centradas sobre todo en reparar el daño emocional sufrido. Parten de un principio fuertemente ligado a la responsabilidad individual y a la asunción de las consecuencias. Dos personas que tienen el conflicto deben asumir la responsabilidad de resolverlo y de reparar el daño.

OBJETIVOS

- Promover una intervención integral en los conflictos, especialmente un buen cierre de los acuerdos y soluciones.
- Crear una dinámica de restitución del daño y reconstrucción de las relaciones.
- Canalizar el potencial educativo de los conflictos.

ORGANIZACIÓN

Las prácticas de restauración están ligadas a la intervención en los conflictos, a las medidas disciplinarias y organizativas, a la mediación o a las actuaciones que se realizan en la tutoría a medida que estas se necesitan.

TEMPORALIZACIÓN

Su uso será continuado a lo largo del curso.

ACCIONES

1. En los casos en los que los conflictos pasan por una **mediación**, las partes, se van a ver determinadas a proponer alternativas en este sentido. En el modelo de mediación que se plantea, cuando el mediador identifica las cuestiones sobre las que las partes deben presentar sus alternativas, siempre está presente la pregunta: “¿qué vais a hacer a partir de ahora con vuestra relación?” En el caso de que se trate de objetos desaparecidos o deteriorados, la cuestión que se formula, por ejemplo, será “¿qué vamos a hacer respecto a la mochila?” El mediador debe facilitar no sólo que se llegue a un acuerdo sino el seguimiento del mismo y las condiciones de su cumplimiento a través de citas de comprobación o incluso como testigo de la restauración del objeto.
2. La **escucha empática** que se produce en el proceso de mediación es un factor determinante para situar a las partes en un punto favorable a esa reconstrucción. No siempre “funciona”, ya que depende estrechamente de la sinceridad y la madurez de las partes en ese momento pero, en general, da buenos resultados. Las partes tienen necesariamente que escuchar el punto de vista del otro, que va a exponer ayudado por el mediador.
3. La reconstrucción de una relación requiere que existan **momentos para comunicarse**, una especie de “quedadas”, a la entrada o salida de clase para saludarse, preguntar como van las cosas, como está la otra parte, ... A veces, esta restauración puede ser una **tarea conjunta de las partes**, pueden ir juntas al lugar donde se repara o a comprar otro objeto. Hacer algo juntos es una muy buena medida para situar a las partes en un plano diferente al que se han estado moviendo en el tiempo que ha durado el incidente.
4. En la misma línea y cuando el daño, por ejemplo, no pasa por un objeto, sino por un incidente en clase, se puede plantear que el alumno/a y el profesor/a preparen juntos algo para hacer en la misma clase, un **taller, una exposición**, etc. para que el grupo perciba y participe de esa reconstrucción.
5. Los profesores y alumnos implicados en un conflicto que han conseguido superarlo, pueden ayudar **con su experiencia** a otros profesores y alumnos en la misma situación y proyectar así los beneficios de un buen proceso de resolución de conflictos a todo el centro escolar.

MATERIALES

... sobre las prácticas de restauración. (en A. Serrano, op. citada)

Las prácticas de restauración tienen su origen en el contexto del sistema de justicia criminal. En el entorno escolar se han aplicado para enfrentarse de un modo constructivo al comportamiento desafiante y al conflicto. Las prácticas de restauración se centran más en el daño emocional sufrido que en controlar el comportamiento. Surgieron en el Reino Unido, durante los ochenta y noventa, paralelamente al movimiento de educación para la paz y se centraron en los métodos de resolución de conflictos.

Los principios que rigen en ellas son los siguientes:

- Un conflicto entre dos personas pertenece a esas dos personas.
- La escuela debe trabajar para ayudar a los protagonistas a resolver el problema; el objetivo es reparar el daño y aceptar la responsabilidad de arreglar la situación.
- Todos los directamente implicados negocian los pasos que hay que seguir para reparar el daño.
- Un intermediario independiente puede jugar un papel clave a la hora de emitir una conclusión que respeta a ambas partes, manejar la situación con rapidez y subrayar el derecho de todos los implicados a expresar y hacer comprender su punto de vista.

La evaluación que se ha realizado del impacto de las prácticas de restauración sobre la ética general de las escuelas es positiva en lo que respecta al comportamiento.

Protocolo de Intervención y Asistencia para el personal de los centros educativos de Aragón

La protección de los derechos del personal docente y no docente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte se realiza desde la propia organización, procurando el asesoramiento preciso, y para ello debe seguirse el siguiente protocolo de intervención y asistencia, en el que se señalan las actuaciones que deberán seguirse en caso de comportamiento violento.

1. Producido el hecho denunciado se pondrá inmediatamente en conocimiento del Director del Centro y éste a su vez lo comunicará a la Dirección del Servicio Provincial de Educación correspondiente.

En el supuesto de lesiones se acudirá a recibir asistencia sanitaria en cuyo parte facultativo se deberá hacer constancia de la lesión.

2. Tan pronto como sea posible, el afectado acompañado del Director del Centro procederá a formular la denuncia, bien en la policía, bien en el Juzgado de Guardia, con expresión detallada de los hechos ocurridos y de las personas intervinientes, teniendo presente que en todo caso deberá indicar como domicilio a efectos de futuras citaciones el del propio Centro Escolar.

Una copia de la denuncia formulada se remitirá a la Dirección del Servicio Provincial correspondiente.

3. Formulada la denuncia corresponderá a los órganos judiciales llevar las actuaciones de investigación que consideren pertinentes, fase en la que por parte del Centro Escolar y del afectado no hay ninguna intervención.

4. Si de las investigaciones practicadas se desprende a juicio del órgano judicial la concurrencia de la posible comisión de un hecho delictivo se procederá a citar al denunciante como perjudicado, citación que a los efectos antes señalados se recibirá en el Centro Escolar.

5. Recibida la citación judicial se pondrá en conocimiento de la Dirección del Servicio Provincial de Educación, que a su vez lo comunicará a la Dirección General de los Servicios Jurídicos.

Cuando se trate de supuestos en los que el empleado es denunciado, los pasos a seguir serán los mismos desde el instante en que éste reciba la citación judicial (punto 5.)

6. Designado letrado, corresponderá al Servicio Provincial de Educación, procurar la asistencia directa entre el letrado y el perjudicado o denunciado.

La asistencia letrada no se presta en los supuestos en los que el empleado, aún en asuntos relacionados con el ejercicio de sus funciones, reciba citación judicial para declarar como testigo.

BIBLIOGRAFÍA

1. LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

ADCARA: *Convivencia en los Centros Educativos. Cuento contigo*. Módulo 1 (2006): "Convivencia entre iguales". Módulo 2 (2006): *Convivencia en la Interculturalidad*. Módulo 3 (2007): *Convivencia en las Relaciones de Género*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

BIRKENBIHL, M. (1994): *Formación de formadores*. Madrid: Paraninfo.

CALVO GÓMEZ, F. (1994): "Rasgos psicoculturales y teorías interpretativas sobre los jóvenes" en *Valores y estilos de vida*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CENAMOR LÓPEZ, A. (1997): *Bajo el mismo techo: para comprender un mundo global*. Bilbao: Ed. Hegoa.

CORTINA, A. (2005): *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Esplugas de Llobregat: El Roure editorial.

FRENCH, J. y RAVEN, B. "Bases del poder social" en CARDWRIGHT Y ANDER (eds.) (1972): *Dinámica de grupos*. México: Trillas.

GIROUX, H. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

GÓMEZ BAHILLO, C., PUYAL ESPAÑOL, E., SANZ HERNÁNDEZ, A., ELBOJ SASO, C. y SANAGUSTÍN FONS, M.V. (2006): *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

(http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/Investigacion_Convivencia.pdf)

HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

KRECH, D, CRUTCHFIELD, R.S. y BALLACHEY, E. (1977): *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- KYRIACOU, C. (2005): *Ayudar a alumnos con problemas*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- LEWIN, K. (1988): *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LUNA SERRETA, M. J. (2003): "Conflictos y convivencia en el IES Avempace de Zaragoza". Informe. Línea de investigación: Análisis Cultural. Programa de Doctorado: Ciudad, Cultura y Desarrollo. Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza.
- LUNA SERRETA, M. J. (2003): "La conflictividad en los centros escolares: itinerarios para su estudio". Informe. Línea de investigación: La Tercera Vía y la Globalización. Programa de Doctorado: Ciudad, Cultura y Desarrollo. Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ-TABOADA, C. (1992): *Estructura y procesos de grupo: un modelo psicosocial*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- MORALES VALLEJO, P. (2002): *La relación profesor-alumno/a en el aula*. Madrid: PPC.
- MORENO OLIVER, F. (2005): *Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ORTEGA RUIZ, R. y colaboradores. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura.
- OVEJERO A. y RODRÍGUEZ, F.J. (coords.) (2005): *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Madrid: Ed. MAD.
- PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Madrid: Mr. ediciones.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1996): *La disciplina escolar o El arte de la convivencia*. Arhidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2003): *Aprender a convivir en la escuela*". Madrid: Ed. Universidad Internacional de Andalucía -Akal.
- TONUCCI, F. (2004) *La ciudad de los niños*; (2004): *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TORNOS, A. "La subcultura juvenil". *Razón y Fe*, 1984, 1030-1031. Julio-diciembre.
- VERDÚ, V. (1992): *Nuevos amores, nuevas familias*. Barcelona: Tusquets.

2. EL CONFLICTO RELACIONAL Y SUS CARACTERÍSTICAS

- BARREIRO, T. (2000): *Conflictos en le aula*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- CEREZO RAMÍREZ, F (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid. Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ, F. (2006): *La violencia en las aulas*. Pirámide. Madrid. FERNANDEZ, I. (2001): ¿Qué entendemos por disrupción? En *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.

GIRARD y KOCH. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.

GÓMEZ BAHILLO, C., ELBOJ SASO, C., FRONTERA SANCHO, M., PUYAL ESPAÑOL, E. SANAGUSTÍN FONS, M.V., SANZ HERNÁNDEZ, A. y VALERO SALAS, A. (2005): *La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

GÓMEZ OLIVERA, M. (2000): *Resolución de Conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Ed. Espacio.

HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2002): "Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela". Ponencia presentada al *Congreso Internacional Virtual de Educación 2002*. Universidad de las Islas Baleares

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

LOSCERTALES F, y NÚÑEZ, T. (2001): *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Ed. Octaedro.

MELUCCI, A. (2001): *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.

PASTOR, B. (2002): *¿Qué pasa en las aulas?: Crónica de un desastre*". Barcelona: Ed. Planeta.

PUIG ROVIRA, J.M. "Conflictos escolares: una oportunidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 257, Práxis, Barcelona.

RABASA SANCHIS, B. (2005): *La conflictividad en los centros docentes y la Mediación Escolar*. Granada: Ed. CSI.CSIF.

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

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

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2001): "El conflicto y la escuela en un mundo globalizado". Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. <http://www.ucm.es/info/site/>

3. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

AA.VV. (2004): *Educación en relación: hacia la convivencia y el respeto. Propuesta coeducativa para educación secundaria*. Ed. Área de Educación y Acción Social. Ayuntamiento de Zaragoza.

AINSACOW, M. y otros (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

BOLIVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

CORNELIUS H. y FAIRE, S. (1998): *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Madrid: Ed. Gaia.

CURWIN, R. y MENDLER, A. (1983): *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Madrid: Narcea.

DÍAZ AGUADO, M.J. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: INJUVE.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004): *Convivencia escolar y Prevención de la Violencia*. Madrid: CNICE. Ministerio de Educación Ciencia

ESCÁMEZ, J. GARCÍA, R. y SALES, A. (2002): *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.

FERNÁNDEZ, I. (2001). "Que entendemos por disrupción" en *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.

FISHER, R., URY, W. y PATTON, B. (2002): *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.

GORDON, T. (2006): *Enseñar Autodisciplina: cómo fomentarla y niños y adolescentes*. Madrid: Ed. Medici.

GRASA, R.: "Vivir el conflicto". *Cuadernos de Pedagogía*, 1987, nº 150, Barcelona Praxis-

ORTEGA RUÍZ, R. (coord.) (2000): *Educación en la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, colección aprendizaje.

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

TORREGO, J.C. (coord.) (2003): *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

TRIANES, M.V. "¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo". *Cultura y Educación*, 1996, nº 3, 37-48.

TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ-FIGARES, C. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para la secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

4. MATERIALES DE TRABAJO

ARGUIBAY M. (comp.) (1997): *Talleres de educación para el desarrollo: materiales de trabajo*. Vitoria: Ed. Hegoa.

ARGUIBAY, M. CELORIO, G., CELORIO, J. J. (1998): *Vidas paralelas: de sur a norte: guía didáctica de educación para el desarrollo*. Bilbao: Ed. Hegoa.

BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2002): *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Ed. Octaedro-Rosa Sensat.

BRANDONI F.; (compiladora) (1999): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós educador.

CENAMOR LÓPEZ, A. (2000): *Animación y Dinámica de Grupos*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DANIEL IANNI, N. y PÉREZ, E. (1998): *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Ed. Paidós.

DÍEZ, F. y TAPIA, G. (1999): *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula" en TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona; Graó.

GARCÍA HERRERO, G. y RAMÍREZ NAVARRO, J.M. (2001): *Imagen y comunicación en temas sociales*. Zaragoza: Certeza.

GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (2001): *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal Edicions.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

MATAMALA A. y HUERTA E. (2005): *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional. Para alumnos, familias y educadores*. Madrid: Ed. Antonio Machado.

MATERIALES DEL "PROYECTO DE MEDIACIÓN EN NICARAGUA". Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNAN-León y Center for Dispute Resolution, Capital University Law and Graduate Center. Ohio, E.E.U.U.

MONCLÚS ESTELLA, A. y SABÁN VERA, C. (2006): *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Ed. Davinci. Colección Redes.

PALLARÉS, M. (1988): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Ed. ICCE.

RODRÍGUEZ, N. (2004): *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos de los 4 a los 16 años*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.

SÁNCHEZ ALONSO, M. (1991): *La participación: Metodología y Práctica*. Madrid: Editorial Popular.

SERRANO, A. (2006): *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ed. Ariel.

TORREGO, J.C. (2005): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Ed. Narcea.

TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

VARGAS, L. BUSTILLOS, G. y MARFÁN, M. (1995): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Ed. Popular, Colección Promoción Cultural.

VARIOS (2005): *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Ed. Grao.

VOORS, W. (2005): *Bullying. El acoso escolar*. Barcelona: Ed. Oniro.

PÁGINAS WEB Y PORTALES DE INFORMACIÓN EN INTERNET.

- www.educaragon.es
- www.catedu.es/convivencia
- www.knowgangs.com
- argijokin.blogcindario.com
- www.gva.es/violencia/crs/crs/enlaces.html www.wcnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/enlaces.htm www.stee.eilas.org.
- http://orbita.starmedia.com/-lila_lahitte
- <http://usuarios.arnet.com.ar/abrjos>
- www.escolares.com.ar
- www.aprenderaconvivir.org
- www.mineduc.cl
- www.nuestraldea.com
- www.peretarres.org
- www.mediacióneducativa.com.ar
- www.mat.ucm.es
- www.hemeridigital.unam.mx
- www.ugr.es
- www.lainsignia.org
- www.onu.org
- solomediacion.com
- [inter-mediacion. Com/default.html](http://inter-mediacion.Com/default.html)
- pucp.edu.pe
- [mediación en red](http://mediación.en.red)
- [mediacion educativa.com.ar](http://mediacion.educativa.com.ar)
- escolares.com.ar
- hemerodigital.unam.mx
- www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro
- www.mineduc.cl
- www.telepolis.com
- intercentres.cult.gva.es/cefire/46401840/diversificacio/conflictos/enlaces
- www.educaciónenvalores.org
- www.psicopedagogia.com
- www.tizaypc.com
- www.quadernsdigitals.net/index
- www.orientaeduc.com/convivencia-Escolar
- www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/convivencia



Cuento

COLABORAN



Departamento de Educación,
Cultura y Deporte