



materiales de apoyo a la acción educativa
orientación educativa

EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Título:

“El aprendizaje de la convivencia
en los centros educativos”

Autoría:

Jesús C. Iglesias Muñiz
Laura F. González García

**Experiencia IES Aller: Resolución de
conflictos y mediación**

Coordinación:

Marta Elena Castañón Álvarez

Alejandro Antolín Guerra
Bautista Valdés Menéndez
Carmen Ruano García
Concepción Franco Andrade
Emilia Fernández Martínez
Juan Luis Rodríguez López
M^a Luisa Cossent Aguinaco
M^a Luisa Gil Santamarta
Margarita Gandullo Recio
Marta Elena Castañón Álvarez
Miguel Caballero Jurado
Óscar García Busto
Pilar Carreras Alegre
Raquel Mónica García Bravos
Silvia Álvarez Rocha
Vicente Sánchez García

**Experiencia I.E.S. Cerdeño: Análisis del
conflicto en el ámbito escolar. Mediación**

Coordinación:

José Antonio Sánchez Suárez

Alicia Mediavilla Marín
Aurora Vallina García
Begoña Herrero Merino
Belén Nicolás Álvaro-Díaz
Camino Sáez Navarro
Carmen García Martínez
Celeste Intriago Fernández
Covadonga Castañón Rodríguez
José Antonio Sánchez Suárez
Luis Clemente Sánchez Cimadevilla
Luis Miguel Hortal Rodríguez
Luis Tejón Fernández
M^a Consuelo Escotet Suárez
M^a Teresa Garrote Gil
Manuel Fermín Fernández García
Manuel Isidro Ramos Pérez
Manuel José Sastre Álvarez
Manuel López Méndez
Miriam Miranda Moráis

**Experiencia: Estudio sobre la convivencia
en los centros educativos:**

Covadonga Botas Menéndez
M^a Isabel Coto Fuente
Josefina García García
Santiago García Aragón
Nuria Saavedra Castro

Coordinación de la publicación:

Centro del Profesorado y de Recursos del Nalón
Caudal y Centro del Profesorado y de Recursos
de Oviedo

Colección:

Materiales de Apoyo a la Acción Educativa

Serie:

Innovación Pedagógica

Edita:

Consejería de Educación y Ciencia. Centro del
Profesorado y de Recursos del Nalón-Caudal
y Centro del Profesorado y de Recursos de
Oviedo

Diseño y maquetación:

Gonzalo Álvarez Mundiñano

Preimpresión:

Ediciones Nobel

Impresión:

Gráficas Summa, S. A. Llanera (Asturias)

ISBN: 84-689-9000-0

Depósito Legal: AS- 02973-2006

Copyright:

2006 Consejería de Educación y Ciencia.
Dirección General de Ordenación Académica
e Innovación

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, “Cita e ilustración de la enseñanza”, puesto que “se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes”.

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y del Copyright.

Todos los derechos reservados.

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| 1. EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA | 13 |
| 2. ASPECTOS QUE CONDICIONAN EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR | 17 |
| Relacionados con la organización y funcionamiento de los centros | 17 |
| Relacionados con las actitudes y comportamientos del alumnado | 25 |
| 3. CONDUCTA DISRUPTIVA: UNA ALTERACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE AULA | 29 |
| Implicaciones de las conductas disruptivas en la acción educativa | 29 |
| Elementos de gestión de aula que previenen las conductas disruptivas .. | 33 |
| Estrategias para abordar la disrupción | 36 |
| 4. PROBLEMAS DE DISCIPLINA Y SU RELACIÓN CON LOS SISTEMAS | |
| DE NORMAS QUE REGULAN LA CONVIVENCIA | 39 |
| Diferenciando convivencia de disciplina | 40 |
| Disciplina y normas de centro y de aula | 41 |
| Condiciones que debe reunir un sistema de normas | 42 |
| Fases del proceso de elaboración de normas | 45 |
| ¿Qué hacer cuando se traspasan los límites que establecen las normas? | 47 |
| El modelo de disciplina democrática | 50 |
| 5. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS | 53 |
| Convivencia y conflicto | 53 |
| Perspectivas sobre el conflicto | 56 |
| Actitudes ante los conflictos | 58 |
| Diferencias entre agresividad, conflicto y violencia | 59 |
| Una forma muy sutil y dañina de violencia: el maltrato entre iguales o acoso escolar | 62 |
| Clarificando el concepto | 63 |
| Principales estudios sobre el acoso | 65 |
| Perfiles de las personas implicadas | 66 |

| | |
|--|----|
| Consecuencias que tienen estos comportamientos | 69 |
| Factores que condicionan su existencia. | 70 |
| Qué hacer para detectarlo y prevenirlo. | 72 |

6. ESTRATEGIAS GLOBALES DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

| | |
|--|------------|
| Y TRATAMIENTO CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS | 75 |
| Educación en y para el conflicto | 76 |
| La herramienta de la provención | 76 |
| El análisis y la negociación | 79 |
| Adoptar medidas adecuadas de atención a la diversidad. | 82 |
| Agrupaciones flexibles | 84 |
| Aprendizaje cooperativo | 88 |
| Desarrollar estrategias de ayuda entre iguales | 96 |
| Intensificar la acción tutorial | 101 |
| Transformar los centros en comunidades de aprendizaje | 109 |

7. LA MEDIACIÓN: UNA HERRAMIENTA ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN

| | |
|---|------------|
| DE CONFLICTOS | 117 |
| ¿Qué es la mediación escolar?. | 117 |
| Fases de la mediación | 119 |
| Habilidades necesarias y técnicas de mediación | 122 |
| Constitución de equipos de mediación en los centros educativos | 124 |
| Medidas y acciones concretas para la puesta en marcha de los equipos de mediación. | 125 |
| Evaluación del funcionamiento del equipo de mediación | 126 |

8. HACIA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA

| | |
|--|----------------|
| EN LOS CENTROS EDUCATIVOS | 129 |
| Asumir la convivencia como objetivo educativo | 129 |
| Fases de un proyecto de educación para la convivencia. | 131 |
| Experiencias en centros educativos | 138 |
| Estudio sobre la convivencia en varios centros de primaria y secundaria | 138 |
| Resolución de Conflictos y Mediación. IES "Valle de Aller" | 141 |
| Conflicto Escolar y Mediación. IES "Cerdeño" | 143 |
| Convivencia y formación del profesorado | 145 |

9. Referencias bibliográficas. 151

La red de formación de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias ha desarrollado a lo largo de estos últimos años una serie de actividades de formación permanente del profesorado (jornadas, cursos, grupos de trabajo y seminarios..., tanto de carácter regional como comarcal) relacionadas, de una u otra forma, con la mejora de la convivencia en los centros educativos y con la gestión del conflicto desde una perspectiva positiva, constructiva y educadora. Paralelamente se ha ido configurando un marco legal tendente a sensibilizar a la comunidad educativa en general y al profesorado en particular sobre la importancia de crear un clima escolar adecuado y a proponer el diseño y elaboración de programas y proyectos orientados hacia la convivencia y la gestión democrática de los centros educativos. Se pueden citar como ejemplo las dos Resoluciones del 6 de Agosto de 2001 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento tanto de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, como de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias (BOPA del 13 de Agosto).

Como consecuencia de todas esas actuaciones, y también de la preocupación creciente del profesorado por los problemas de disciplina y disrupción, por la búsqueda de alternativas eficaces para tratar la heterogeneidad, por la prevención de determinadas situaciones de violencia y acoso entre iguales..., se han desarrollado procesos de reflexión sobre la práctica y se han implementado experiencias innovadoras, que han mejorado sensiblemente el ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales, como las tres que se presentan en esta publicación en el CD adjunto:

- *Proyecto de resolución de conflictos y mediación.* IES "Valle de Aller". Moreda.
- *Mediación Escolar. Análisis del conflicto en entornos escolares y estrategias de resolución.* IES "Cerdeño". Oviedo.
- *Estudios sobre la convivencia en los centros educativos.* IES "Leopoldo Alas Clarín" de Oviedo, IES "Bernaldo de Quirós" de Mieres, IES "Santa Bárbara" de Langreo y centros de Primaria adscritos a estos tres institutos.

La finalidad de la publicación es complementar estas experiencias prácticas con la exposición de un marco teórico que incluye los aspectos que consideramos más importantes sobre convivencia, mediación y resolución de conflictos, y que son objeto de reflexión, estudio y análisis por parte de numerosos centros educativos con un nivel de profundidad e interés proporcional a las necesidades y urgencias que las situaciones de conflictividad y violencia les plantean. Sabemos que existe una gran cantidad de publicaciones sobre esta materia, la mayoría de notable calidad e interés, de

ahí que nuestra intención no sea tanto hacer aportaciones novedosas sino, por una parte, recoger las reflexiones que hemos tenido la oportunidad de compartir, tanto con las personas que han colaborado en calidad de ponentes como con el profesorado que ha participado en las distintas acciones formativas y, por otra, plantearnos más interrogantes y ofrecer algunas respuestas sobre una temática de tanto interés para la comunidad educativa.

Los comentarios, sugerencias y orientaciones que se hacen, siempre desde una perspectiva global, en ningún caso pretenden convertirse en recetas cuya aplicación pueda resolver automáticamente los problemas, ni tampoco deben ser tomadas como tales. Sabido es que en esta materia, como en otras muchas, no hay recetas puesto que son personas las que forman parte de las interacciones y los conflictos y los perfiles personales son diversos y responden a intereses muy determinados. Cualquier estrategia de intervención debe partir del análisis de la realidad concreta y del contexto en el que se desarrollen las acciones educativas.

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre temas de convivencia es embarcarse en una tarea muy compleja pero también muy amplia, puesto que casi podríamos decir que cualquier actividad humana implica de alguna manera un cierto nivel de relación interpersonal. Sin embargo, es necesario hacerlo porque tanto la convivencia en general como la convivencia en los centros educativos en particular, es un asunto que ocupa y preocupa al profesorado en igual medida que a otros ámbitos y colectivos sociales. Es cierto que la convivencia en los centros educativos se ha vuelto hoy más complicada que hace unos años; sin embargo, esto no debe llevarnos al pesimismo, a la dejadez, a la añoranza de tiempos pretéritos ni tampoco a los análisis reduccionistas e interesados o a la presentación alarmista de las nuevas realidades, algo que sucede con más frecuencia de la deseada. Pensamos que hay que aproximarse al problema con visión positiva, con espíritu crítico y, sobre todo, autocrítico, con una perspectiva globalizadora y con la predisposición personal al cambio y la innovación.

En nuestro esquema de trabajo partimos de la necesidad de que en las escuelas se aborde de manera sistemática y organizada el aprendizaje de la convivencia y la ciudadanía (capítulo 1). Las alumnas y alumnos en tanto que estudiantes pero también en tanto que ciudadanas y ciudadanos, necesitan que se les respeten sus derechos, que se les transmitan conocimientos y que se establezcan las condiciones para que ejerciten dichos aprendizajes. Hay un viejo enfrentamiento a este respecto entre quienes defienden la necesidad de convertir estos aprendizajes en asignatura y quienes consideran que deben impregnar todo el currículum y ser tratados como temas transversales. En nuestra opinión, la transversalidad es incuestionable, pero es también necesario que los centros educativos reserven tiempos y espacios concretos para encarar estas cuestiones de una forma sistematizada.

El capítulo 2 analiza aquellos aspectos que condicionan el clima de convivencia escolar y que están relacionados, por una parte, con la organización y funcionamiento de los Centros y, por otra, con las actitudes y comportamientos del alumnado y con el tipo de relaciones interpersonales que se establecen. Es imprescindible centrarnos en ambas parcelas para no caer en el error de focalizar en el alumnado el origen de todo problema, dejando fuera de discusión la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

En los capítulos 3, 4 y 5 se hace una revisión de los comportamientos del alumnado que por su carácter disruptivo, indisciplinado o conflictivo dificultan o impiden el desarrollo de la acción educativa en un ambiente seguro y satisfactorio. Hemos querido diferenciar estos comportamientos porque tienen unas causas y unas consecuencias distintas, aunque en ocasiones se cae en el error de meter en el mismo saco

todas aquellas conductas que dificultan en mayor o menor grado el desempeño del trabajo profesional.

Las estrategias que se han mostrado más eficaces para prevenir la violencia y abordar los conflictos desde una perspectiva positiva y constructiva se exponen en el capítulo 6. Son estrategias de carácter global que casi siempre requieren un cambio de actitudes y de formas de hacer y actuar. Consideramos fundamental educar en y para el conflicto desde las primeras etapas educativas, proporcionando al alumnado herramientas adecuadas para resolver los problemas que se les presentan en la interacción con sus iguales y con el profesorado. En no pocas ocasiones se adoptan patrones relacionales violentos por carecer de estrategias de autocontrol personal o de codificación comunicativa que permita darles curso a través del lenguaje. También es muy importante a este respecto la adopción por parte de los equipos docentes de medidas de atención a la diversidad (agrupaciones flexibles, aprendizaje cooperativo) orientadas a proporcionar más y mejor formación a todas y todos los alumnos, así como la puesta en práctica de otro tipo de iniciativas de probada eficacia, tales como los programas de ayuda entre iguales o, más ambiciosa aún, la transformación del Centro en una comunidad de aprendizaje.

Del tema de la mediación en el conflicto (concepto, condiciones para su puesta en práctica, habilidades que deben poseer las personas que hacen mediación...) nos ocupamos en el capítulo 7. Aunque es una estrategia, como otras muchas, de resolución pacífica de conflictos, le dedicamos un capítulo aparte porque presenta unas peculiaridades muy concretas que la hacen especialmente útil y válida en contextos educativos: todas las partes implicadas en el conflicto ganan; los procesos que genera su aplicación resultan muy positivos para las relaciones interpersonales y para el clima general de convivencia; precisa la intervención de una tercera persona, el mediador o mediadora, que ayuda a las partes en conflicto a superar el problema y recomponer la relación. De todas formas, no debe perderse de vista que cuando se recurre a la mediación, el conflicto ya ha estallado, no se ha podido evitar, lo que significa que han fallado las estrategias anteriores de prevención y negociación y las personas implicadas no son capaces de resolverlo por sí mismas. En este sentido, puede ser considerada como una herramienta para momentos de crisis.

Todas las actuaciones que acabamos de comentar perderían parte de su potencialidad si no se enmarcan dentro de un proyecto global a nivel de centro. No es posible albergar un proyecto educativo a la altura de nuestra época que no sea a la vez un proyecto de educación para la convivencia, la participación, la igualdad, la solidaridad y la paz; en definitiva, para aprender a convivir. En el capítulo 8 se incluyen algunas orientaciones para elaborar planes de mejora de la convivencia que han de surgir de la reflexión individual y colectiva y que se enmarcan dentro de los márgenes de autonomía organizativa y pedagógica que posee el profesorado y los equipos docentes para el desempeño de su labor.

Señalar, por último, que al final de cada uno de los capítulos se incluyen algunas propuestas para la reflexión con las que se pretende ayudar al profesorado a cuestionar la propia práctica, intercambiar ideas y opiniones, diseñar estrategias y poner en marcha iniciativas para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

1. EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA

“Aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro; es por tanto un indicador de bienestar social”

(Ortega y Del Rey, 2002a:11).

En estos últimos años se han producido cambios tan sustanciales en los ámbitos social y económico (nuevos patrones familiares, exaltación de la cultura de la violencia en los medios de comunicación, nuevas culturas juveniles que en ocasiones chocan con los ritmos y ritos de la cultura escolar ...) y en los propios procesos de escolarización del alumnado (enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, incremento progresivo del número de estudiantes procedentes de otros países o pertenecientes a minorías étnicas y culturales, integración en los centros ordinarios de alumnado con necesidades educativas especiales...) que el profesorado se ve en la necesidad de asumir nuevos roles, cambiar las estrategias metodológicas, realizar transformaciones de los espacios del aula...; en definitiva, modificar la línea educativa tradicional de carácter eminentemente homogéneo por otra más flexible, democrática y centrada en la atención a la diversidad.

El profesorado que, como señala Ortega (1998a), está en general bien preparado para impartir conocimientos de sus materias académicas, comprueba día a día que esto no le resulta suficiente, porque las actitudes y comportamientos del grupo de estudiantes que tiene a su cargo le plantean retos ajenos a las lecciones que imparte y que desbordan sus planes educativos y pedagógicos. En el “Informe sobre violencia escolar” presentado por el Defensor del Pueblo en 1999, las profesoras y profesores, de forma mayoritaria, ponen de manifiesto las dificultades que encuentran para desarrollar su trabajo en un contexto educativo seguro y satisfactorio y aseguran que los problemas de convivencia, los conflictos y el maltrato entre iguales están aumentando de manera considerable. La profesión docente tiene, por tanto, planteados problemas nuevos y, en este nuevo marco, el aprendizaje de la convivencia se convierte en una cuestión capital.

Cuando decimos que las escuelas constituyen contextos diseñados para promover y desarrollar aprendizaje no debemos pensar exclusivamente (aunque es bastante habitual hacerlo) en aprendizajes de tipo académico, sino también en la adquisición de una serie de habilidades que favorezcan la relación, la comunicación y la integración en la sociedad. En las instituciones educativas, además de poner a las y los estudiantes en contacto con la cultura y proporcionar aquellos conocimientos y saberes que les resul-

tan necesarios para incorporarse con éxito a la vida social, se debe enseñar a convivir. Victoria Camps (1998) dice que vivir es convivir y que convivir es un arte, puesto que la convivencia, que expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana, no la tenemos programada a través de nuestros genes sino que la tenemos que aprender y construir en la interacción diaria con nuestros semejantes.

El aprendizaje de la convivencia no es, por tanto, ni una pérdida de tiempo, ni un añadido al trabajo docente, ni una opción que puedan adoptar aquellas profesoras y profesores más sensibilizados con estos temas, sino una obligación de todas las instituciones educativas.

La convivencia, además de constituir un fin en sí misma por ser un objetivo de la escuela enseñar a convivir (Zaitegui, 2001), es un requisito para el aprendizaje. Se necesita un cierto orden dentro del aula para que el profesorado pueda llevar a cabo su trabajo y para que el alumnado adquiera los conocimientos y las habilidades que le permitan alcanzar un adecuado desarrollo personal y académico. Y esto no siempre se consigue. La presión que imponen los programas y la exigencia de resultados a nivel social e institucional conduce a la búsqueda rápida y poco reflexiva del orden dentro del aula sin reparar en los modos y dando ingenuamente por sentado que el alumnado va a aceptar, porque es su obligación, todo aquello que se le va a transmitir y que va a estar motivado permanentemente para el aprendizaje.

Ahora bien, *¿quién tiene que ocuparse de la convivencia en los centros educativos?: ¿los equipos directivos y, de manera más concreta, las jefaturas de estudios?, ¿las tutoras y tutores de grupo?, ¿sólo aquellas y aquellos profesores que tienen problemas en sus aulas? Parece lógico pensar que todas y todos los docentes de un Centro, por el hecho de serlo, han de estar implicados en el desarrollo de una convivencia armónica que se genere en el propio Centro y se proyecte en todas las interacciones sociales. Si esto no es así, se está facilitando el agravamiento de las situaciones problemáticas y su enquistamiento (Ballester, 2001). Si las personas que se dedican a la enseñanza consideran que su tarea es verdaderamente educativa y que está orientada principalmente a formar ciudadanas y ciudadanos, es muy probable que reflexionen sobre la importancia de la convivencia y que establezcan como objetivo prioritario de su tarea la mejora del clima y de las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por el contrario, si consideran que su función es instruir en contenidos académicos, pensarán que no les incumbe ocuparse de la convivencia y, así, ante cualquier conflicto defenderán medidas de segregación o de expulsión, trasladando el asunto a otras instancias.*

Ante los problemas de convivencia que se viven en muchos centros educativos, con agudas crisis conflictivas y con un claro deterioro de las relaciones interpersonales, hay personas que adoptan una visión fatalista y que desean una vuelta al pasado, a la educación tradicional, a la educación del silencio y la obediencia (Jares, 2001b; San Fabián, 2001) porque achacan esos problemas a la dejadez y laxitud en la aplicación de las normas disciplinarias. Esta forma de pensamiento está ligada a dos reduccionismos que impiden un planteamiento serio y riguroso: el primero consiste en atribuir todos los problemas de indisciplina a causas externas a la institución educativa y al trabajo del profesorado; el segundo consiste en convertir los órganos colegiados en órganos eminentemente sancionadores.

En educación hay problemas nuevos porque han surgido nuevos contextos y porque se abren nuevas posibilidades que antes no existían. Si la sociedad no es hoy lo que era hace unos cuantos años, parece lógico pensar que la escuela tampoco debería serlo. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que tanto la convivencia en sí, como el aprender a convivir, no significa ausencia de conflictos ni debe tener por objetivo su eliminación. Al contrario, *la forma de abordar los conflictos debe ocupar un lugar central en el aprendizaje de la convivencia.*

Ahora bien, *el aprendizaje de la convivencia no debe ser un objetivo exclusivamente de los centros educativos.* Éstos, aunque necesiten espacios propios y unas condiciones específicas para desarrollar su labor, no pueden estar aislados. Tienen que estar permanentemente abiertos a la ayuda que les viene de fuera, empezando por las familias y continuando con las entidades sociales; de todas y todos deben buscar el apoyo para resolver sus conflictos (Ortega y Del Rey, 2002a). Si resulta evidente que lo que ocurre en las aulas es un fiel reflejo de lo que sucede en la sociedad (deificación de los valores competitivos, intensificación gratuita de la violencia, trivialización de determinadas situaciones de desigualdad y marginación, culto al cuerpo, declive del papel educativo de la familia...), también lo es que sólo desde la corresponsabilidad social pueden y deben pensarse diferentes acciones preventivas para evitar tener que tomar en un futuro medidas de choque improvisadas y apresuradas que, por lo general, son poco eficaces y casi siempre represivas y contraproducentes (Ballester, 2001; Jares, 2001b). Por consiguiente, ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en los centros educativos y en el profesorado.

En definitiva, el aprendizaje de la convivencia constituye un objetivo prioritario de las instituciones educativas y "debe plantearse en el marco del aprendizaje de la ciudadanía, que en una sociedad democrática consistiría básicamente en aprender y ejercer la democracia" (San Fabián, 2001:128). La escuela tiene una importante función educadora a la que no debe renunciar; más aún, debería potenciarla ante la evidencia de que otros colectivos, incluida la propia familia, no centran sus objetivos en estas cuestiones y, en ocasiones, incluso van en una dirección totalmente opuesta a la que aquella marca o debería seguir.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Crees que existe relación entre aprendizaje de la convivencia y ejercicio de la ciudadanía responsable?
- ¿Qué papel juega, en tu opinión, el currículum escolar en el aprendizaje de la convivencia?
- ¿Crees que es bueno que exista una asignatura de Educación para la Ciudadanía?
- ¿Quién o quiénes deberían ocuparse, según tu opinión, de la convivencia en el Centro?
- ¿Existe preocupación en tu Centro por el tema de la convivencia?
- ¿Qué papel se le asigna en tu Centro a la familia en cuestiones de convivencia?
- ¿Qué responsabilidad les concedes a los medios de comunicación en relación con el clima actual de convivencia en los centros educativos?

Sugerimos también la lectura individual del artículo de Eduardo Terrén titulado "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia", que puede consultarse en la siguiente página web http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.pdf, para su posterior trabajo en pequeños grupos y puesta en común a nivel de gran grupo.

2. ASPECTOS QUE CONDICIONAN EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

“El ‘clima’ existente en una organización acaba afectando a todo el conjunto de procesos que se desarrollan en la misma hasta el punto de construir el principal elemento de diferenciación entre unas organizaciones y otras”.

(Zabalza, 1996:286).

En los centros educativos se desarrollan una serie de procesos que generan un clima escolar muy concreto y determinado. Al mismo tiempo, y de forma recíproca, este clima condiciona y mediatiza los resultados académicos, el tipo y calidad de las interacciones, la cantidad y tipología de los conflictos... constituyendo en sí mismo un contenido de aprendizaje que normalmente se transmite a través del currículum oculto. El clima es, por tanto, un factor determinante y un elemento facilitador de los procesos organizativos y de gestión, y también de innovación y cambio, desde una concepción del centro educativo como organización que aprende (Martín Bris, 2000).

Sin embargo, con demasiada frecuencia, los y las profesionales de la educación no somos totalmente conscientes del papel fundamental que juega esta variable en relación con nuestros propios comportamientos y con las actitudes y logros académicos del alumnado (Zabalza, 1996). Esta desconsideración o falta de atención hacia los efectos del clima se advierte, por ejemplo, en el tipo de atribuciones que se hacen sobre las causas que originan los conflictos o que provocan el éxito o fracaso escolar y que suelen referirse, básicamente, a elementos externos a la propia escuela o a factores personales del alumnado.

RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

Está, sin embargo, suficientemente demostrado que los comportamientos que se producen en los centros educativos no sólo obedecen a la idiosincrasia del alumnado sino que también dependen de cómo son estos Centros, cómo están organizados y cómo actúan frente a las situaciones conflictivas. Creer que la única fuente de conflictividad son las alumnas y los alumnos es trasladarles la responsabilidad exclusiva de los problemas con el argumento de que no saben adaptarse a la institución educativa y considerar que ésta tiene siempre un funcionamiento objetivamente adecuado y que debe ser intrínsecamente inmutable. Esto, además de no ajustarse a la realidad, refleja una visión técnica y estructural de la educación que dificulta el establecimiento de un clima favorable de aprendizaje y convivencia y no propicia el cambio y la mejora (Ballester, 2001).

No deberíamos perder de vista tampoco, desde un plano más general, la existencia de un amplio conjunto de variables que han ido históricamente configurando la institución escolar, que el profesorado apenas puede manejar y controlar y que condicionan, y en algunos casos dificultan seriamente, una convivencia auténticamente democrática. El análisis de estas variables, que Santos Guerra (2001:114-116) describe con una gran precisión y un alto grado de exhaustividad, puede resultar muy útil para comprobar su potencial educativo y también como elemento de reflexión individual y colectiva (ver Tabla 2.1).

| LA ESCUELA ES... | | |
|---|--|---|
| una institución jerarquizada | con diferentes componentes y dimensiones: curricular, evaluadora, organizativa... | En una estructura tan jerarquizada, donde el componente más determinante del comportamiento es la obediencia y no la libertad, no cabe hablar de verdadera convivencia democrática. |
| una institución de reclutamiento forzoso | porque hay que pasar por la escuela para poder acreditar que se han adquirido conocimientos y que se ha tenido éxito. | Convivir en esa institución tan marcada por la meritocracia condiciona las relaciones interpersonales y genera dependencia y sumisión. |
| una institución cargada de prescripciones | de tipo legal y técnico. La legislación ofrece un marco que posibilita, pero al mismo tiempo constriñe la comunicación. | Órganos y estructuras creadas para mejorar la convivencia no desarrollan todas sus funciones y sus resultados son poco visibles y prácticos, al no ser fruto del diálogo y la deliberación. |
| una institución aglutinada por estamentos | lo que crea una dinámica de funcionamiento que gira en torno a intereses particulares. | Esto dificulta los mecanismos de representación en los que salen perjudicados el alumnado y las familias. |
| una institución androcéntrica | es decir, no basta con colocar juntos a los niños y niñas para que la escuela sea coeducativa; hay que analizar las relaciones, el lenguaje, las expectativas... | Una escuela marcada por patrones sexistas tan sólidos condiciona las actitudes y los comportamientos. |
| una institución con fuerte presión social | que se traduce en que la sociedad vigila a la escuela para que ejerza con eficacia su función reproductora y para que no actúe contra las pautas culturales hegemónicas. | Se produce aquí una fuerte paradoja: mientras, por una parte, se le dice a la escuela que tiene que ser motor de transformación social, por otra, se la somete a una presión tal que dificulta la convivencia y los posibles movimientos innovadores. |

Tabla 2.1. Variables que han configurado históricamente la institución escolar y que condicionan la convivencia. Santos Guerra (2001).

Esta panorámica que acabamos de realizar no debe conducirnos al desánimo o la inacción sino servirnos para orientar nuestra tarea hacia una organización y un funcionamiento más democrático de las instituciones educativas y para desarrollar actuaciones capaces de superar la poderosa influencia de la tradición, la burocracia y el ejercicio autoritario del poder. La disposición de un centro educativo a reflexionar y afrontar un proceso de cambio en todos o alguno de los elementos que condicionan el clima de convivencia escolar (ver Gráfico 2.1), elementos que están íntimamente relacionados con las estrategias y métodos de trabajo del profesorado, dependerá de que éste sea entendido como necesario por el profesorado y por toda la comunidad educativa.



Gráfico 2.1 Aspectos que condicionan el clima de convivencia escolar y que están relacionados con las estrategias y métodos de trabajo del profesorado.

Sistema organizativo

La estructura organizativa imperante en los centros educativos es, desde hace más de un siglo, la graduación escolar y no parece que, al menos a corto o medio plazo, vaya a sufrir modificaciones. Con este modelo organizativo, cuyas características son

perfectamente conocidas, resulta difícil servir al pluralismo y atender a la diversidad presente en las aulas. ¿Con qué legitimidad, se pregunta Gimeno (1999), seguimos proponiendo una escuela única, igual para todas y todos, al mismo tiempo que se hacen cantos a la diferencia, la diversidad y el respeto a las peculiaridades? ¿Es posible ofrecer desde este modelo de escuela nacida para normalizar, un proyecto que satisfaga las necesidades de todas y todos los estudiantes? Si esto no es así, además de abocar al fracaso personal y académico a buen número de estudiantes, no estamos proporcionando un contexto favorable para la convivencia democrática y para el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

Es urgente la introducción de elementos organizativos flexibilizadores que permitan atender a la diversidad, favorecer las relaciones interpersonales y, en definitiva, convertir los centros educativos en lugares privilegiados de convivencia.

Enfoque curricular

El currículum escolar tiene una importancia cada vez más destacada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues no en vano es el mediador de casi todas las interacciones que se producen en las aulas, regula la práctica de la enseñanza y genera diferentes modos de relación entre profesorado y alumnado. Habitualmente, son las asignaturas o las materias de enseñanza los ejes del desarrollo curricular; sin embargo, el respeto democrático a los derechos de todas las personas, de las minorías y de las mayorías marginadas, debe llevarnos a cuestionar el monolitismo de la cultura oficializada en el currículum, en los libros de texto y en la práctica educativa y adoptar un enfoque curricular más ajustado a las necesidades de la población escolar en cada contexto y cada situación (Gimeno, 1994).

Si hay estudiantes que no comprenden los contenidos que se imparten, si carecen de interés para ellas y ellos las actividades que se proponen, si se sienten enajenadas y enajenados ante la cultura escolar que niega en muchos casos la suya propia, si las evaluaciones les colocan ante un espejo que les devuelve la imagen del fracaso, si no se identifican con las normas que la institución utiliza para transmitir la cultura hegemónica..., no podemos esperar otra cosa que no sea, en unos casos sumisión, en otros rebeldía e incluso menosprecio por la actividad escolar.

En estos contextos encuentran su caldo de cultivo las situaciones conflictivas, las agresiones y la violencia. Para muchos centros educativos el principal problema ya no es tanto controlar las conductas violentas como modificar las actitudes de apatía y desinterés.

La selección de contenidos, por tanto, no debe realizarse sólo con criterios de rigor científico o de relevancia ética o social, sino en función de su relevancia psicopedagógica para todas y todos los estudiantes (Pérez Gómez, 1998), lo que tampoco puede inducir-

nos a presuponer la existencia de un nivel homogéneo por edades. Este currículum para la diversidad debe estar confeccionado no sólo por conocimientos sino por sentimientos, emociones y actitudes, porque, como señala Santos Guerra (2001:118), “no podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas”.

Nivel y calidad de la participación

La escuela tradicional no permitía la participación democrática de la comunidad educativa por resultar incompatible con la forma de ejercer el poder y el control. Actualmente, y a pesar de los avances que se han producido, esta participación no es todavía todo lo auténtica, real y democrática que debiera. Se puede decir que la democracia no ha impregnado el funcionamiento de los centros educativos y que éstos siguen manteniendo las relaciones tradicionales de autoridad, produciéndose un marcado desfase entre la teoría y la práctica, entre el discurso educativo oficial y las prescripciones y prácticas que regulan su funcionamiento (San Fabián, 1997).

La participación es un elemento esencial en las instituciones con vocación democrática. La escuela, como organización educativa, necesita perder el miedo a compartir el poder, a intercambiar información relevante con los diferentes miembros de la comunidad, a implicarlos en la toma de decisiones sobre asuntos de interés, a tomar parte en procesos de negociación conjunta...

La comunidad escolar, por su parte, necesita conocer bien el significado y el alcance de la participación, entendida no como derecho de fiscalización y control de la actividad escolar, sino como asunción de una obligación de colaboración y apoyo, abandonando determinadas actitudes de desconfianza y recelo hacia intenciones y actuaciones del profesorado. Cuando la participación se canaliza y ejerce con normalidad, en el día a día (relación tutorial, toma consensuada de decisiones, elaboración conjunta de normas...), y no hay sólo participación formal en los órganos de gestión, se produce una mejora clara en el clima de relación y convivencia.

Existen, como es lógico, diferentes tipos y modos de participación dependiendo de las situaciones, de los contenidos y de los colectivos implicados. El enfoque adecuado para propiciar la participación del alumnado, por ejemplo, no es tanto buscar la utilidad práctica de su participación, que sin duda la tiene, sino la formación que adquieren durante el proceso. Promover la participación curricular y organizativa en las aulas, creando las condiciones que la hagan posible, es la respuesta democrática al conflicto de intereses que suele vivirse dentro de las mismas. La responsabilidad democrática se aprende por medio de la participación y no a través de discursos moralistas. Esta participación ha de verse como un proceso cultural en el que se promueven valores de convivencia democrática, tolerancia, solidaridad y cooperación.

Por su parte, una comunicación fluida entre familias y centros educativos resulta necesaria siempre, pero más aún cuando se trata de intervenir en situaciones conflictivas y de consensuar las diferentes formas de abordarlas desde una perspectiva edu-

cativa y constructiva. El propio profesorado, en el ejercicio de su autonomía y como vía de desarrollo profesional, tiene que implicarse y participar activamente en todos los ámbitos relativos a la vida escolar y principalmente en aquellos que afectan al clima de convivencia, porque lo que se pretende es un cambio en la cultura escolar, en los modos de hacer y entender los problemas educativos.

A pesar de todas las bondades que acabamos de señalar, la participación no es la solución a todos los problemas que plantea la toma de decisiones en educación; además, la democracia en la escuela tampoco se agota en la participación. No podrá hablarse de una verdadera educación democrática (San Fabián, 1996a; Gimeno, 1998) si, además de impulsar la participación, no se respetan las diferencias de intereses y valores entre personas y grupos y si las prácticas escolares no reflejan y transpiran los valores básicos de la democracia.

Tipo de cultura existente: individualista o colaborativa

La escuela tradicional mantuvo siempre una perspectiva individualista tanto en lo que se refiere al trabajo docente como a las dinámicas de aprendizaje del alumnado. El profesorado se enfrenta generalmente a su trabajo con un espíritu y un afán individualista: cada cual en su aula, en sus horarios, en sus funciones, con su grupo de estudiantes, con sus normas de disciplina, en definitiva, 'con su librillo'. Las reformas educativas de los años noventa otorgan al profesorado una mayor autonomía y un mayor protagonismo, pero también una mayor responsabilidad en la organización de su trabajo. Sin embargo, pese a estos avances, sigue siendo evidente el recelo, cuando no el rechazo frontal, a la colaboración o simplemente al intercambio.

El aislamiento profesional, vinculado al sentido patrimonialista del aula y del trabajo docente, al miedo a la observación o a las propias condiciones del lugar de trabajo, impide el acceso a nuevas ideas y nuevas soluciones para los problemas planteados, provoca la interiorización del estrés, impide el reconocimiento y el elogio, deja al profesorado inerte ante las corrientes de desprofesionalización, permite actuaciones arbitrarias y caprichosas y es el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante (Fullan y Hargreaves, 1998; Pérez Gómez, 1998).

Las alternativas que se ofrecen a los modelos gerencialistas responden a dos líneas muy claras que suponen un cambio hacia un trabajo cooperativo basado en la reflexión crítica: modelo democrático como principio de organización de la institución educativa y modelo de procesos de innovación centrados en los agentes educativos.

Las difíciles condiciones de trabajo que tienen los y las docentes actualmente deberían conducir, aunque sólo fuera por sentido de eficacia, a la cooperación más que al individualismo.

Situaciones de violencia, maltrato entre iguales, conflictos raciales, presión social... son más fáciles de abordar en equipo, sobre todo si existe un plan de convivencia a ni-

vel de Centro y si está implicado todo el profesorado trabajando codo con codo y en la misma línea. La convivencia es una cuestión que implica a toda la comunidad educativa y requiere estrategias coherentes de la organización y no soluciones individuales.

Respuestas al multiculturalismo

La llegada de un número cada vez más creciente de alumnas y alumnos inmigrantes, procedentes de diversas culturas, está afectando de una manera muy directa no sólo a la organización escolar, sino también a los planteamientos pedagógicos que se venían manteniendo y a la forma de desarrollar la tarea educativa. Esta realidad choca, sin embargo, con una fuerte tendencia monocultural. Históricamente los sistemas educativos se han planteado la homogeneidad como forma de cohesión y la heterogeneidad no se contemplaba e incluso estaba mal vista. El discurso universalista que dice garantizar la igualdad de oportunidades se transformó en homogeneización, por lo que en estos momentos es necesario un nuevo discurso en el que no se confunda igualdad con homogeneidad y en el que se tengan en cuenta todas las diversidades (Jausi, 2001).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo responden a tres enfoques claramente diferenciados (Santos Guerra, 2001; Fernández Enguita, 2002; Colectivo Amani, 2004): *asimilación, guetización e interculturalismo*. Sólo este último reconoce la diferencia como un valor y no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo. Pero, ¿cómo se está gestionando en la práctica esta multiculturalidad?; ¿qué percepciones tiene el profesorado sobre la diversidad cultural?; ¿se analizan las causas que provocan los conflictos multiculturales?; ¿se reconocen las características y las condiciones de vida de otras culturas con las que convivimos? Las respuestas a estas preguntas, y a otras similares, ayudan o dificultan la intervención, marcan pautas de actuación y orientan las expectativas hacia la diversidad (Colectivo Amani, 2004).

Es necesario que los proyectos educativos contemplen los principios y los valores de la educación intercultural y se tenga siempre presente la diversidad de orígenes y de culturas del alumnado, desarrollando medidas como los programas de acogida, incorporando mediadores y mediadoras interculturales, estableciendo canales de comunicación con las familias y con otros colectivos y agentes sociales, abriendo los centros a la comunidad, etc.

Las alumnas y alumnos inmigrantes deben recibir una enseñanza en condiciones de igualdad con el resto, que les permita integrarse sin ningún tipo de problema en nuestra cultura, sin perder por ello su propia identidad.

Incidencia del currículum oculto

En las escuelas, además del currículum explícito, se desarrolla y transmite un currículum oculto que tiene que ver con actitudes, normas, valores, procedimientos y formas

rutinarias de hacer y actuar. A través de la interacción cotidiana en las aulas, a cada alumno y alumna se le otorga un estatus dentro del grupo, se establecen los comportamientos y patrones de conducta que se consideran más adecuados y se transmiten los valores que la sociedad juzga relevantes. En definitiva, se les indica cómo tienen que ejercer el oficio de estudiantes. Tendrán que aprender a mantenerse en silencio, hacer exámenes, guardar una fila, esperar el turno para hablar, responder cuando les preguntan; tendrán que saber qué espacios pueden ocupar, qué hay que hacer para recibir un elogio, para aprobar una asignatura y así un largo listado de códigos y rutinas. Aquella alumna o alumno que no domine este currículum oculto o que se resista a aceptar su transmisión e imposición, tendrá dificultades para desenvolverse satisfactoriamente en el aula y en la escuela, y más dificultades aún para conseguir el éxito académico, entre otras razones porque este currículum tiene mucho que ver con las expectativas del profesorado y de la institución.

Pero el verdadero propósito del currículum oculto es transmitir y propagar los mitos sociales, siendo uno de los más poderosos el de la igualdad de oportunidades. Se trata de convencer al alumnado de que su éxito o fracaso depende exclusivamente de su trabajo, capacidad y actitud, nunca de la actuación de profesoras y profesores, de su forma de enseñar y evaluar, ni del capital simbólico familiar.

El intento de reducir paulatinamente el espacio del currículum oculto “no llevará consigo su desaparición, sino el debate, y en ocasiones polémica violenta, sobre su legitimidad y su posible significación” (Perrenoud, 1990:213). El objetivo no es, por tanto, eliminarlo sino disminuir su peso dentro de la organización y minimizar sus efectos.

Para ello, tendremos que procurar que las diferencias entre el discurso teórico y las actuaciones prácticas, entre lo que decimos que hacemos y lo que hacemos realmente, sean cada vez menores, porque este es un campo abonado en el que se desarrolla con mayor facilidad el currículum oculto.

El trabajo en equipo, la investigación en el aula, el “aventurarse” en experiencias innovadoras, obliga a explicitar y comentar lo que se hace en clase (qué tipo de disciplina exige, qué normas se aplican, cómo y quiénes elaboran dichas normas, cómo se resuelven los conflictos, que efectos producen...) y a discutir sobre teorías implícitas y sobre prácticas docentes más o menos difusas.

Iniciativas y experiencias innovadoras

Si no intentamos urgir en los currículos explícitos y en los reales, si no reflexionamos sobre todas sus dimensiones y sobre las implicaciones que tienen, será difícil que se entiendan las resistencias institucionales a la innovación o que la propia escuela sienta la necesidad de evolucionar y transformarse, en un campo tan sensible y decisivo como es el de la convivencia y la prevención de situaciones de conflicto y violencia.

El profesorado, por lo general, percibe los conflictos y la violencia como algo que procede del mundo exterior a la escuela y cree, por tanto, que de ahí tendrían que llegar también las soluciones.

Si a esto añadimos que las experiencias negativas que viven en relación con estos temas les provocan crisis de identidad, tanto personal como profesional, es hasta cierto punto comprensible que la actitud que adopten en muchas ocasiones sea la de retirarse a su mundo privado en búsqueda de refugio, dejando de asumir retos innovadores y desafíos profesionales orientados a la mejora de la convivencia (Torrego y Moreno, 2003).

En definitiva, para mejorar el clima de convivencia hay que empezar por buscar una mejora de la enseñanza con la aplicación de un currículum más adaptado a las necesidades del alumnado, con el empleo de métodos didácticos más diversificados, con una relación interpersonal más positiva y democrática, etc. incidiendo en la organización, que a menudo es el obstáculo contra el que chocan importantes ideas innovadoras, y planteando fórmulas organizativas alternativas.

RELACIONADOS CON LAS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO

Acabamos de analizar una serie de elementos que inciden en el clima de convivencia y que están relacionados con la organización y funcionamiento de las escuelas y, de manera más concreta, con las estrategias y métodos de trabajo del profesorado. Sin embargo, no seríamos rigurosos ni justos en nuestro análisis si no incluimos también las actitudes y los comportamientos del alumnado que pueden deberse a una multitud de situaciones, circunstancias y motivaciones.

La primera dificultad a la que nos enfrentamos a la hora de analizar estos comportamientos es la imprecisión en el lenguaje. No pueden incluirse dentro de la misma categoría, como bien señalan Torrego y Moreno (2003), un insulto o una falta más o menos grave de disciplina, por ejemplo, junto a un acto vandálico o una agresión física. Entender de manera simplista que se trata de manifestaciones distintas de un mismo sustrato violento que caracterizaría a niños, niñas y jóvenes de hoy, sin referencia al contexto, la frecuencia, etc., hará más difícil la búsqueda de soluciones, la adopción de estrategias de intervención y el establecimiento de un clima adecuado de convivencia.

En el Gráfico 2.2 se recogen una serie de comportamientos que condicionan el clima de convivencia escolar y que van desde la interrupción en las aulas hasta los fenómenos de violencia, vandalismo y maltrato entre iguales. La gravedad de los episodios de violencia escolar que salpican cada vez con más frecuencia las páginas de los periódicos y las pantallas de las televisiones no debe llevarnos a olvidar o desatender fenómenos cotidianos tales como la interrupción, el aislamiento racista y xenófobo, los comportamientos indisciplinados..., porque, aunque no tengan el mismo atractivo morboso y publicitario ni generen reacciones tan viscerales, afectan de manera más o menos directa e intensa a todo el profesorado y el alumnado y ejercen una influencia poderosa sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

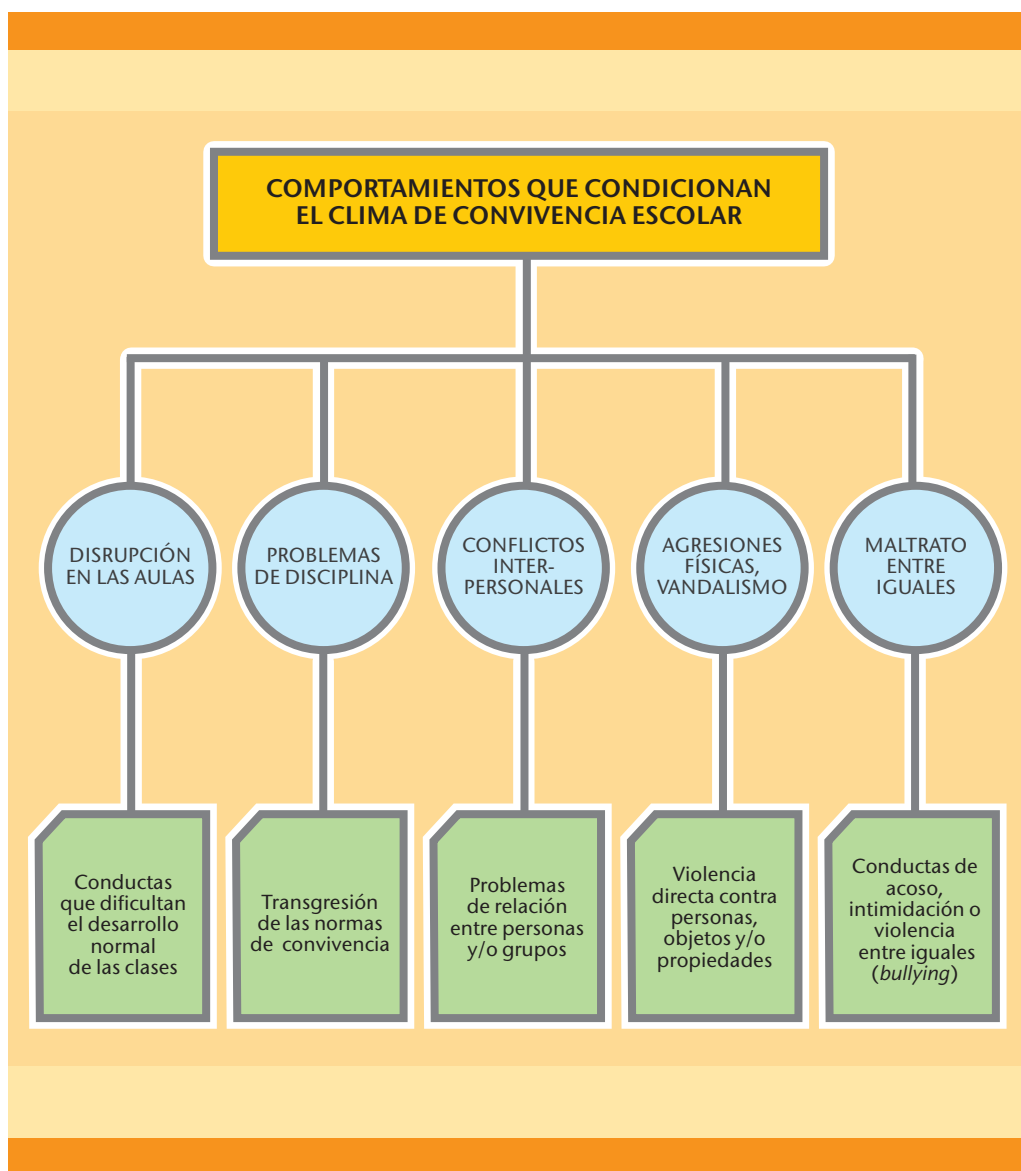


Gráfico 2.2. *Tipos de conductas que inciden en el clima de convivencia escolar. Adaptado de Torrego y Moreno (2003).*

A lo largo de los siguientes capítulos iremos analizando con detenimiento estos comportamientos, reflexionando sobre su génesis y sus consecuencias y tratando de aportar algunas estrategias para su afrontamiento que han resultado útiles y eficaces en situaciones y contextos muy diversos.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Qué cultura de convivencia crees que predomina en tu Centro?
- ¿Qué elemento, de entre los que acabamos de analizar, tiene una mayor incidencia en la determinación del clima escolar?
 - Modelo organizativo y curricular: ¿existe rigidez o flexibilidad en la organización de los grupos y en el desarrollo curricular?
 - Calidad de la participación: niveles de compromiso del profesorado, alumnado y familias
 - Colaboración docente: ¿se da algún tipo de colaboración entre el profesorado?, ¿en qué ámbitos?, ¿cuándo se produce?
 - ¿Qué respuestas se dan a las alumnas y alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales?
 - Iniciativas innovadoras: ¿se está implementando algún tipo de innovación en el Centro?; de ser así ¿en qué consiste?; ¿qué resultados está teniendo?; ¿en qué medida afecta al clima de convivencia?
- ¿Qué tipo de conducta o comportamiento antisocial es más frecuente y de qué manera condiciona la acción educativa?

Para obtener una información amplia y precisa sobre el clima escolar de tu Centro, sugerimos la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario sobre clima escolar. Elaborado por R. Tagiuri.
<http://www.oriapat.net/documents/CLIMAESCOLARCUESTIONARIOTAGIURI.doc>
- Cuestionario de clima escolar para familias elaborado por Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J. y Almeida, A. (Ver Anexo I en el CD-Rom).
- Cuestionario de clima de Centro y Aula para alumnado elaborado por Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J. y Almeida, A. (Ver Anexo II en el CD-Rom).

3. CONDUCTA DISRUPTIVA: UNA ALTERACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE AULA

“Los estudios específicos sobre disrupción apuntan a un complejo análisis de motivaciones intrínsecas y extrínsecas del alumnado, al igual que a una serie de factores de la escuela”.

(Fernández, 2001a:24).

La labor educadora de la escuela y el trabajo docente que se desarrolla en las aulas está condicionado por el tipo de relaciones interpersonales que se generan y por la cantidad y calidad de las interacciones que se producen entre estudiantes y entre éstos y el profesorado. Unas relaciones sociales de tolerancia y respeto, conceptualizadas en términos de clima social, tienen, como señalan Trianes y Fernández-Figará (2001), una consecuencia directa sobre la calidad de la enseñanza. Un clima positivo de Centro es el sustrato más adecuado para alcanzar objetivos importantes tanto de aprendizaje y formación personal del alumnado como de desarrollo profesional del profesorado.

IMPLICACIONES DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Las relaciones humanas, sin embargo, no están sujetas a pautas y parámetros fácilmente controlables, previsibles y cuantificables. Lo habitual es la existencia de conflictos que tienen su origen en las necesidades y percepciones de cada persona. Cuando éstas difieren sustancialmente y chocan entre sí, se produce el conflicto. En las aulas se producen cada día numerosas oportunidades para que surjan y afloren conflictos, cuyas causas pueden tener su origen en factores muy diversos (ver Tabla 3.1).

| | |
|--|--|
| Factores personales | autocontrol, empatía, capacidad de adaptación a la escuela, habilidades básicas de relación... |
| Factores familiares | modelo de socialización, actitudes emocionales básicas de la familia, permisividad o exigencia, métodos disciplinarios... |
| Relaciones con iguales | redes de apoyo y amistad, aceptación/rechazo dentro del grupo, dificultades de aprendizaje, pertenencia a minorías étnicas o culturales... |
| Influencia del centro docente | régimen disciplinar, organización de aula, tamaño de la escuela, metodología didáctica, estrategias de atención a la diversidad, relaciones docentes, oportunidades de participación, acción tutorial... |
| Influencia de los medios de comunicación | tipo de programas televisivos, ejemplares de revistas, uso del ordenador... |
| Factores contextuales | existencia o no de problemas económicos y sociales, tipo y ubicación de la vivienda, relaciones familiares... |

Tabla 3.1. *Factores que influyen en la aparición de conductas conflictivas (Trianes, 2000).*

Los conflictos escolares, surgidos de la confluencia de los factores que acabamos de analizar, pueden manifestarse a través de comportamientos que van desde la disrupción hasta la manifestación de conductas agresivas y violentas.

La disrupción, entendida como una alteración de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, es, entre los diferentes tipos de conflictos, la más habitual (Fernández, 2001a). Los comportamientos que se agrupan bajo esta denominación no son, como bien señalan Torrego y Moreno (1999), propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos.

Se trata de conductas aisladas, aunque muy persistentes que, en su conjunto, representan una especie de boicot transitorio o permanente al trabajo del profesorado, al desarrollo de la actividad del aula y a las tareas escolares de las y los demás estudiantes.

Por escasa que sea su gravedad, suele ser el primer indicador de la existencia de problemas de aprendizaje y/o de alteraciones en el comportamiento. Al ser el principal motivo de conflicto escolar y debido a su negativa incidencia en el clima de convivencia, constituye la primera y más importante preocupación del profesorado, como queda de manifiesto en el "Informe sobre violencia escolar" realizado por encargo del Defensor del Pueblo en el año 1999.

¿Cómo se perciben las conductas disruptivas?

Las profesoras y profesores *perciben* de muy distintas maneras las conductas disruptivas y no reaccionan de igual forma ante ellas. Algunas y algunos las consideran insolentes, irrespetuosas y las viven como un ataque a su persona y a la autoridad que representan; otras y otros apenas las perciben, y hay quienes las consideran naturales y las justifican como parte del proceso de crecimiento personal del alumnado. Es importante que se conjuguen estas percepciones tan diversas en una interpretación consensuada que favorezca la consistencia y coherencia de las actuaciones como equipo docente (Fernández, 2001a; Fernández, 2001c), porque esto facilitará extraordinariamente las tareas habituales de la clase y evitará contradicciones.

Formas que adopta la disrupción

La disrupción adopta actualmente *formas* diferentes a las de épocas pasadas (formas poco conocidas, injustificadas y poco comprensibles para la mayor parte de las educadoras y educadores), porque han cambiado los contextos y las situaciones. Sin embargo, esto no debe llevarnos a justificar actitudes impositivas y represoras que no resolverían los problemas ni beneficiarían a nadie. Esa especie de propuestas 'milagro' que en ocasiones se defienden (más repeticiones, agrupamientos homogéneos, más exámenes, segregación del alumnado disruptivo...) ya han sido ensayadas en numerosas ocasiones con resultados escasos e incluso negativos (Angulo, 2001).

Causas de este comportamiento

Los estudios indican (Fernández, 2001a) que las *causas* de la disrupción son una combinación de factores referidos al alumnado, a la institución escolar, al currículum, a la gestión de aula y a las relaciones interpersonales que se establecen. Así, se observa que el alumnado manifiesta comportamientos disruptivos por múltiples razones:

- Aburrimiento o diversión.
- Sensación de fracaso y dificultad para seguir el ritmo de aprendizaje del grupo, lo que provoca desmotivación, desgana y desidia.
- Deseo de llamar la atención.
- Venganza.
- Incapacidad.
- Existencia de conflictos familiares o interpersonales.

El profesorado, sin embargo, suele atribuir las causas a factores ajenos a la intervención docente y, por tanto, fuera de su control. De este modo, suele apelarse (Torrego y Moreno, 1999):

- Al desinterés y falta de motivación del alumnado;
- A una especie de indisciplina estructural propia de las nuevas generaciones;
- A un clima social caracterizado por la excesiva permisividad y por la adulación constante de los medios de comunicación hacia quienes constituyen el más importante colectivo de consumidores en el presente y en el futuro.

Aunque estos elementos influyen y deben ser tenidos en cuenta, esta interpretación, cuando es exclusiva, supone una importante dificultad a la hora de abordar dicho conflicto, puesto que la disrupción suele ser también producto del ineficaz manejo y control de la clase, lo que suele denominarse como gestión del aula. Parece claro que las estrategias didácticas y actitudinales del profesorado y los métodos de control de clase serán piezas clave para favorecer o contrarrestar los problemas de disrupción. En efecto, profesoras y profesores extremadamente celosos del orden y del cumplimiento de las normas pueden provocar una escalada de la disrupción al no ser capaces de flexibilizar su postura, lo mismo que les puede suceder, aunque por razones contrarias, a quienes muestran falta de asertividad o tienen dificultades para mantener un mínimo orden dentro del aula.

Por tanto, habrá que buscar claves dentro de los centros educativos y de las propias aulas, y en concreto, en todo lo relativo a su organización y gestión. Es decir, hay que centrarse en todas aquellas cuestiones que están en el núcleo del oficio docente y que pueden analizarse, revisarse, criticarse y desarrollarse en determinada dirección.

Consecuencias del comportamiento disruptivo

Entre las *consecuencias* e implicaciones más importantes de la disrupción en el proceso de enseñanza-aprendizaje cabe destacar las siguientes:

- Supone una pérdida de tiempo para el grupo clase porque ve interrumpidas sus actividades de aprendizaje, con la consiguiente disminución del rendimiento académico.

- Obliga a las y los docentes a dedicar tiempo a estas conductas en detrimento de las tareas de enseñanza.
- Provoca situaciones emocionales de cierta tensión.
- Genera incomunicación.
- Puede dar lugar a situaciones conflictivas que desemboken en conductas violentas.
- Incrementa la resistencia del profesorado hacia el empleo de iniciativas innovadoras de carácter organizativo o metodológico, como los grupos de aprendizaje cooperativo o los enfoques activos de enseñanza-aprendizaje.
- Merma la autoestima profesional del profesorado, al tiempo que aumentan los niveles de estrés y ansiedad.

ELEMENTOS DE GESTIÓN DE AULA QUE PREVIENEN LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Todas las aulas tienen un cierto nivel de interrupción. Esto es una realidad. Ahora bien, una interrupción de baja intensidad y fácilmente controlable por el profesorado apenas crea problemas en la dinámica de trabajo y no causa ningún tipo de alarma ni preocupación. Se considera una situación normal en el recorrido formativo del alumnado y en su proceso de socialización en las rutinas de aula. El verdadero problema surge cuando las actividades disruptivas impiden el habitual desarrollo de las clases y pueden desembocar en conflictos más o menos graves.

La interrupción, que tiene un marcado carácter académico, plantea dos dilemas al profesorado: por una parte, se encuentran ante la necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula y, por otra, el ejercicio de su trabajo le obliga a atender a aquellos alumnos y alumnas que, a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo, muestran interés por aprender y consideran que el proceso educativo tiene una importancia destacada para su formación personal y académica y para su incorporación a la vida social (Fernández, 2001c).

El primer motivo de reflexión y revisión a la hora de abordar el tema de la interrupción son los *principios de actuación docente*. Sabido es que las profesoras y profesores tienen la posibilidad de configurar un fuerte modelado en las aulas y que éste constituye una de las vías más importantes para aprender y fijar comportamientos. Los comportamientos que se visualizan y se repiten es mucho más probable que se aprendan, se interioricen y se reproduzcan que aquellos que se imponen solamente de palabra, y más aún si la persona es percibida como valiosa y prestigiosa. En la Tabla 3.2 se recoge una cadena de pensamiento y acción que debe guiar al profesorado en su presencia y comportamiento dentro del aula y también a la hora de desarrollar su propuesta didáctica.

| | |
|-----------------------------|--|
| Consistencia de actuaciones | Significa: — Exponer y aclarar expectativas, normas, demandas.. — Mantenerlas en el tiempo. — Explicar claramente los motivos del cambio, si lo hubiera. |
| Coherencia | Significa: — Discurso claro y sin ambigüedades. — Ausencia de contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace. |
| Predictibilidad | Si las acciones docentes son consistentes y coherentes, serán también predecibles y transmitirán seguridad a las y los estudiantes porque serán capaces de anticipar conductas y comportamientos. |
| Fiabilidad | Las alumnas y alumnos necesitan confiar en lo que dicen y hacen sus profesoras y profesores. Se establece de este modo una relación de confianza que ayudará a resolver problemas y conflictos. |
| Capacidad de negociación | Es necesario abrir espacios de acuerdo para establecer normas y resolver conflictos. |
| Justicia | — Los actos y correcciones deben percibirse dentro de un marco de tratamiento equitativo para todas y todos. — Actuar con justicia no quiere decir tratar a todas las personas por igual, sino hacer tratamientos diferenciados en función de características y necesidades personales. |

Tabla 3.2. *Principios que deben guiar la actuación educativa y que ayudan a prevenir conductas disruptivas (Fernández, 2001b).*

Estos principios de actuación educativa deben complementarse con la observación y el análisis de las conductas diagnosticadas como favorecedoras de la disrupción. Hay que analizar la posible causa que está detrás de cada conducta disruptiva lo que posibilitará la búsqueda de alternativas y la introducción de procesos de mejora. Este trabajo, que debe ser compartido por los equipos docentes, departamentos didácticos y, en general, por todo el claustro, implica la revisión de un conjunto de elementos de gestión de aula (ver Gráfico 3.1) que, con la orientación adecuada, pueden prevenir las conductas disruptivas al proporcionar al alumnado seguridad, confianza, tranquilidad, incremento de la autoestima, motivación por el aprendizaje... Se trataría de contemplar la convivencia como campo de investigación docente.

En definitiva, en caso de conflicto, la prevención es siempre preferible a la intervención directa, lo que permitirá anticiparse a las situaciones disruptivas con un buen planteamiento organizativo, metodológico y curricular y con una interpretación adecuada del escenario del aula.

Habrá que desarrollar una labor permanente de observación y valorar la formación de los grupos, sus intereses, comportamientos, ritmo de realización de las tareas y adecuación de la propuesta educativa a las situaciones personales.



Gráfico 3.1. Elementos de gestión del aula que afectan de manera directa a la prevención de la disrupción (Fernández, 2001b; Angulo, 2001; Torrego y Moreno, 2003).

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DISRUPCIÓN

Aunque las actitudes y el talante del profesorado son en muchas ocasiones tan importantes o más que el dominio de técnicas y metodologías de intervención, es necesario conocer y entrenarse en la aplicación de estrategias que se han demostrado válidas para abordar la disrupción. Veamos a continuación alguna de ellas (Fernández, 2001b; Fernández, 2001c; Rogers, cit. por Fernández, 2001b).

Emplear la supervisión silenciosa

El profesorado emite muchos mensajes simplemente con su presencia en el aula. En este sentido, el lenguaje no verbal es una pieza clave. Con acciones disruptivas de baja intensidad, un gesto o una mirada son suficientes. Es importante que el mensaje que se comunica con la voz sea el mismo que el que se emite con el cuerpo; de lo contrario, las alumnas y alumnos detectarán la ambigüedad de la situación y acabarán haciendo lo que consideren más oportuno. Hay que anotar también en relación con este mismo aspecto que la falta de decisión y confianza, la falta de asertividad al enfrentarse a los conflictos, se reflejan en las posturas del cuerpo, en el tono de voz, en la mirada. El alumnado disruptivo 'lee' muy bien estos mensajes y los aprovecha para conseguir sus objetivos.

En muchas ocasiones, para evitar que se escape una situación de las manos, se cae en el error de intervenir en todos los incidentes que se producen, con lo que sólo se consigue interrumpir la marcha de la clase, provocar pérdidas de tiempo e incluso agravar o incrementar las conductas disruptivas. Es preferible soslayar el acto disruptivo y centrar la acción en la tarea, lo que supone no prestar la atención directa al alumno o alumna en el momento mismo en que trata de llamar la atención, sino esperar la ocasión en que se encuentre trabajando para apoyar su buena conducta.

Utilizar pausas tácticas y dejar tiempos

La pausa táctica consiste en interrumpir la emisión de un mensaje, mantener un contacto visual o adoptar una postura de espera, y proseguir luego con el mensaje. Es importante también dejar tiempos cuando se hacen indicaciones para que se realice una tarea o para que se desista de un comportamiento. Durante ese tiempo se observa, se analiza la situación y se comprueba finalmente si se ha cumplido o no. Estas dos estrategias son muy diferentes entre sí y mucho más positivas que plantear un enfrentamiento directo sobre lo inadecuado de una acción, porque comunican confianza, no ridiculizan ni exigen que nadie salve su imagen ante el grupo y aclaran las expectativas. A menudo, un silencio es mucho más esclarecedor que una larga explicación sobre lo inadecuado de una acción.

Poner en práctica estrategias de desescalada de la situación de disrupción

Desde las técnicas de resolución de conflictos se aconseja la utilización de estrategias de desescalada, tales como mantener la calma y la serenidad y no dejar que la situación provoque un enfrentamiento frontal y mucho menos delante del grupo clase. Cuando un alumno o alumna contesta desairadamente a las indicaciones de sus profesoras y profesores o les retan abiertamente, habrá que evitar el crear una situación de crisis total que deterioraría la relación.

Emitir mensajes en primera persona

Los mensajes en primera persona, si son utilizados en situaciones delicadas, ayudan a comunicar los sentimientos y la insatisfacción que esa persona siente, sin culpabilizar a la otra parte y sin hacer recaer la responsabilidad exclusivamente sobre la mala conducta que pueda estar manteniendo.

Hacer referencia a normas y no a personas

Es importante mencionar el estado de cosas, la conducta y no la personalidad de la alumna o alumno disruptivo. Hay que tener cuidado de no favorecer situaciones de tú ganas-yo pierdo y muy especialmente no dejar en entredicho la imagen personal delante de las y los iguales.

Ofrecer opciones diferentes o modificar la situación contextual

Conviene ofrecer alternativas claras y dejar que el alumno o alumna decida cómo piensa resolver el problema, permitirle que salga un tiempo hasta que se calme y se incorpore después al grupo nuevamente, etc. También es importante introducir algún elemento nuevo en la rutina de trabajo (puede ser un material distinto al que se está utilizando en esos momentos, una información adicional sobre el contenido de la actividad, un sistema distinto de agrupamiento o una modificación en la composición de los grupos que ya existen...).

Buena parte de las conductas disruptivas —y muchos de los comportamientos antisociales que de ellas se siguen o con las que se relacionan— pueden abordarse y transformarse si se atienden y cuidan los distintos elementos de organización y gestión del aula que se analizaron en el apartado anterior y si se hacen autoevaluaciones y se reflexiona individual y colectivamente sobre la realidad que se está viviendo.

En resumen, la interrupción obstaculiza el trabajo del grupo pero normalmente no atenta gravemente contra las personas o contra las normas elaboradas a nivel de Centro. Sí es importante revisar las normas, sobre todo las no escritas, que se utilizan para mantener el control de la clase. Sus causas pueden estar relacionadas con la falta de motivación, con un escaso ajuste entre actividades y capacidades individuales, etc. y existen estrategias relativamente sencillas y suficientemente contrastadas para abordarla con posibilidades de éxito.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Son frecuentes los comportamientos disruptivos en tu Centro? ¿Preocupan estos comportamientos? ¿Se ha puesto en marcha a nivel de Centro alguna estrategia para disminuir este tipo de conductas?
- ¿Se producen más comportamientos disruptivos en unas clases que en otras? En caso afirmativo, ¿a qué crees que puede ser debido?
- ¿Qué tipo de comportamiento disruptivo es el más frecuente en tus clases y por qué crees que se produce?
- ¿Qué estrategias utilizas habitualmente en tu aula para resolverlo y qué resultados obtienes?
- Si te has sentido desbordado o desbordada en algún momento por el nivel de interrupción existente en alguna de tus clases, ¿has tenido alguna ayuda?, ¿quién te la ha proporcionado?
- ¿Qué nivel de implicación tienen las familias en todas estas cuestiones?

Una buena forma de trabajo sobre estos temas podría ser la de observar el desarrollo de una clase de un compañero o compañera y analizar conjuntamente las acciones disruptivas que se producen y las formas de abordarlas, con el objetivo de tomar decisiones tanto a nivel individual como a nivel de equipo docente y/o de Centro. Puedes utilizar para ello alguna ficha de observación que recoja las cuestiones más relevantes: interacciones con el alumnado, forma de resolver los conflictos que se puedan producir, tipo y estructura de las actividades propuestas...

4. PROBLEMAS DE DISCIPLINA Y SU RELACIÓN CON LOS SISTEMAS DE NORMAS QUE REGULAN LA CONVIVENCIA

“Las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo y han sido elaboradas por todos sus miembros”.

(Torrego y Moreno, 2003:102).

Si la disrupción en el aula que acabamos de analizar dificulta el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, la indisciplina incrementa un grado más la conflictividad y genera situaciones desagradables tanto para el profesorado y para quienes protagonizan los actos indisciplinados como para el grupo clase y, por extensión, para toda la comunidad escolar.

Los problemas de disciplina, pese a que determinadas opiniones y comentarios nos puedan hacer creer lo contrario, no son algo nuevo que esté surgiendo ahora en los centros educativos, sino que han existido siempre y, sin duda, seguirán existiendo en el futuro. Lo que ocurre es que en estos últimos años la sociedad ha ido sometiendo a revisión los valores tradicionales y los clásicos mecanismos autoritarios de disciplina impositiva y los ha ido sustituyendo por otros como negociación, participación, diálogo... y para responder a estas exigencias, los agentes educativos necesitan desarrollar nuevas competencias y mostrar actitudes y comportamientos diferentes. La escuela no puede afrontar los nuevos retos que plantea la sociedad democrática e igualitaria con instrumentos educativos que, aunque hasta ahora hayan podido tener un cierto éxito, fueron pensados para otros momentos, otras necesidades y otros fines (Casamayor, 2000a).

Como consecuencia de estos cambios, el propio concepto de disciplina ha sido objeto y motivo de fuertes controversias y se ha ido paulatinamente deteriorando y, en algunos casos, sustituyendo por otro más amplio, más global y con menos connotaciones negativas como es el concepto de convivencia, aunque en ocasiones se utilizan como sinónimos. Los centros educativos, sin embargo, con su inercia, han seguido constriñendo el tema de la disciplina casi exclusivamente a una regulación formal en los Reglamentos de Régimen Interno donde se especifican las conductas contrarias a las normas de convivencia y las medidas correctoras, así como a la constitución de comisiones de convivencia que, paradójicamente, centran sus actuaciones básicamente en los aspectos puramente sancionadores.

DIFERENCIANDO CONVIVENCIA DE DISCIPLINA

Por indisciplina se entiende generalmente

el conjunto de actitudes o comportamientos que van en contra de las reglas del juego, de los códigos de conducta que el centro educativo adopta para llevar a cabo su tarea instructiva y educativa.

Como señala con acierto Casamayor (2000a), es bastante habitual hablar de convivencia cuando en realidad se está pensando solamente en la disciplina. En educación son muy habituales los movimientos pendulares y el paso de una situación a su contraria sin analizar suficientemente y sin reflexionar sobre las posibilidades intermedias que nos ofrecen. Así, en relación con este tema, nos encontramos con personas que abogan por la imposición de una disciplina férrea, donde el profesorado ejerza el poder y el alumnado se limite a cumplir las normas, como requisito imprescindible para desarrollar el proceso educativo, mientras que otras personas defienden un modelo de disciplina asentado en el dejar hacer, con ausencia de normas y donde las alumnas y alumnos marquen el ritmo de sus aprendizajes.

La cuestión, a nuestro entender, no debe ser tanto decidir entre disciplina sí o disciplina no, sino reflexionar sobre los modos de ejercerla, sobre el tipo de estructura que la sustenta y sobre cómo implica a cada una de las personas y colectivos afectados. En este sentido, conviene descartar tanto las opciones que rechazan ilusoriamente todo tipo de control y disciplina como aquellas que suspiran por tener estudiantes obedientes y sumisos (Jares, 2001b). Es evidente que la disciplina es necesaria, pero debe ejercerse con criterios democráticos y con una actitud abierta que lleve a considerar incluso como positivo que existan ciertos problemas porque son unos excelentes indicadores de que la clase está viva y porque siempre dejan enseñanzas que se pueden aprovechar con intencionalidad formativa. "Tiemblo, afirma Carbó (1999:83), cuando algún profesor o profesora me dice que nunca tiene problemas de disciplina: ¿qué tipo de personas viven en esa clase?", se pregunta.

Por tanto,

la **convivencia es algo más que preocuparse de una manera instrumental por la disciplina. Una cosa es mantener la disciplina y otra educar para la convivencia. A convivir se aprende y ese aprendizaje debe abordarse de manera sistemática y vivencial.**

Quienes se preocupan sólo por la disciplina consideran la convivencia como un tema sobrevenido, como algo que no compete a las y los profesionales de la enseñanza (y que algunas y algunos perciben incluso como una degradación de la profesión). Esta actitud impide que los centros educativos se conviertan, además de en lugares de aprendizaje, en verdaderos entornos de convivencia y socialización. No bastará tampoco con pedirle al alumnado disciplina (Zaitegi, 2001) porque resultará una tarea inútil si no se le dota previamente de las habilidades necesarias para ello.

DISCIPLINA Y NORMAS DE CENTRO Y DE AULA

La disciplina guarda relación directa con el tipo de normas existentes y aquí encontramos una variedad amplísima de situaciones y de realidades. Santos Guerra (2001) llega a decir que se pueden conocer fácilmente las líneas educativas de un Centro a través del análisis de las normas de convivencia y, efectivamente, así es. A este respecto, Casamayor (2000b) clasifica los centros educativos en formalistas, creativos, autoritarios, arbitrarios... Resulta una obviedad decir que un elevado porcentaje de los problemas de disciplina que se producen en las aulas están originados por el tipo de metodología que se emplea, por la organización interna de las aulas, por los sistemas de evaluación que se aplican...; en definitiva, por las prácticas docentes y por los estilos de enseñanza.

Estas afirmaciones no indican en modo alguno que haya que culpabilizar exclusivamente al profesorado de los problemas de disciplina. No sería ni lógico ni justo hacerlo. Sería tanto como ignorar realidades tan evidentes como las que se dan actualmente en nuestra sociedad y que el alumnado traslada y refleja en el escenario del aula día tras día (logro de objetivos sin esfuerzo, baja tolerancia a la frustración, pasividad, hedonismo social...) y que chocan frontalmente con el esfuerzo, el rigor, el deseo de superación que requiere todo aprendizaje. Si a esto unimos la escasa consideración social del profesorado, la dejación de funciones educadoras por parte de las familias —pero al mismo tiempo cada vez más exigentes con la escuela—, tenemos un panorama poco alentador.

Además de las normas explícitas en los Reglamentos de Régimen Interno, con frecuencia existe también un currículum oculto bajo la aplicación de determinadas normas disciplinarias que conviene desentrañar para evitar tentaciones de abuso de poder o manipulación.

Es lo que Santos Guerra (1994:229) denomina *vertiente intrínseca de la disciplina*: "se exige silencio para poder estudiar pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos".

En efecto, si se analiza la naturaleza de los conflictos que se producen de manera más frecuente en contextos escolares se comprueba que muchos de ellos están relacionados con la infracción de esas *normas informales* que utiliza el profesorado, normas implícitas sobre las que raramente se reflexiona o se discute.

Es bastante generalizada la tendencia a creer que aquellas profesoras o profesores que consiguen mantener su clase siempre en orden y silencio son las y los mejores profesionales y representan el modelo a imitar. Es posible que así sea, pero con vendría tener en cuenta que esa situación deseable y aparentemente idílica porque, en teoría, permitiría transmitir los contenidos curriculares y desarrollar el trabajo sin obstáculos ni interrupciones, puede que no se corresponda con un ambiente rico y constructivo de convivencia (probablemente tampoco de aprendizaje) y sea más bien producto de un ejercicio autoritario del poder. En este sentido conviene diferenciar entre *poder* y *autoridad*.

Todo profesor o profesora tiene poder pero no siempre tiene autoridad. El poder lo otorga la institución, pero la autoridad sólo la pueden dar las alumnas y los alumnos (cuando captan que se les quiere, se les respeta y que todo se hace en su beneficio) y el reconocimiento de las compañeras y compañeros de profesión. Emanan de la coherencia y convicción con la que se ejerce la labor educativa.

Como señala Carbó (1999:83), "la disciplina que ayuda, gusta y es aceptada; la que reprime resulta odiosa". No hay que olvidar que un buen número de estudiantes provocan conflictos para sentirse importantes, para llamar la atención, para no sentirse excluidas o excluidos. Aquí la solución no está en el catálogo de normas, que nos resulta de poca utilidad en estos casos, sino en el estilo de enseñanza, en las interacciones, en el trato que se dispensa, en el modelo de atención a la diversidad. Sería, por tanto, necesario en estos casos:

- Establecer espacios de relación y comunicación.
- Descubrir alumnas y alumnos ignorados, aislados.
- Crear ámbitos donde la totalidad del alumnado, incluso el menos capaz, pueda tener éxito.
- Cargar de significado las tareas que se proponen.
- Experimentar sistemas alternativos de resolución de conflictos.

Cuando las alumnas y alumnos son conscientes de las normas que rigen las distintas situaciones de la vida escolar, se desenvuelven mejor, saben qué hacer, cómo hacerlo y las consecuencias que se derivan de ello, pueden autorregular mejor su comportamiento y, por tanto, perciben el entorno escolar como algo estable y seguro.

CONDICIONES QUE DEBE REUNIR UN SISTEMA DE NORMAS

Las normas, por consiguiente, son necesarias porque dan un referente de seguridad, pero también porque su elaboración, aplicación y cumplimiento implican procesos de resgateo, desafíos a la autoridad, dinámicas de poder, deseos internos de incumplimiento..., que son en sí mismos procesos educativos de gran riqueza si están enmarcados en el diálogo, la negociación y el consenso. Ahora bien, no podemos caer en el error de pensar que la simple existencia de un catálogo de normas, por muy riguroso, preciso y exhaustivo que nos parezca, va a impedir que se produzcan problemas de disciplina. Es más, el propio sistema de normas es, a menudo, causa y origen de muchos actos de indisciplina. "La observancia y aplicación estricta de las normas puede crear tantos o más problemas que su ausencia o carencia" (Torrego y Moreno, 2003:25). En otras ocasiones, el sistema de normas no resulta de utilidad porque no fue elaborado de forma correcta.

Las normas, para ser eficaces y positivas, para que ayuden de verdad a mejorar la convivencia, a transformar los conflictos y a aprender de ellos, necesitan cumplir las condiciones básicas que se recogen en la Tabla 4.1:

| LAS NORMAS DEBEN SER ... | |
|--------------------------|--|
| Claras | <ul style="list-style-type: none"> • que no contengan ambigüedades • que no den cosas por sobreentendidas • que recojan las consecuencias de un posible incumplimiento |
| Concretas | <ul style="list-style-type: none"> • con referencia a los espacios y a su organización • con enunciados breves y de fácil comprensión |
| Consensuadas | <ul style="list-style-type: none"> • tanto en su elaboración como en su aplicación, con espacios para el diálogo, la clarificación y la negociación • aprobadas por el alumnado y profesorado (con la participación e implicación de las familias) |
| Realizables | <ul style="list-style-type: none"> • que no sean ellas mismas causa de conflicto por la imposibilidad de ejecutarlas • evitando la inclusión de normas de garantizado incumplimiento • que concreten y clarifiquen cómo resolver un conflicto |
| Reducidas en número | <ul style="list-style-type: none"> • porque una relación demasiado amplia es el mejor argumento para su incumplimiento |
| Justas | <ul style="list-style-type: none"> • que tengan en cuenta las situaciones individuales de cada estudiante • centradas en el desarrollo de la responsabilidad colectiva • respetuosas con los valores del entorno familiar |
| Redactadas en positivo | <ul style="list-style-type: none"> • el permanente lenguaje de la prohibición predispone negativamente |
| Revisables | <ul style="list-style-type: none"> • que sean susceptibles de modificación tras el correspondiente proceso de evaluación |
| Adaptadas y adaptables | <ul style="list-style-type: none"> • adaptadas a los intereses del alumnado y a los niveles de maduración individual |
| Educativas | <ul style="list-style-type: none"> • que su cumplimiento implique un proceso de aprendizaje, algo que no se consigue con la aplicación, sin más, del reglamento de régimen interno • que involucren al alumnado en el funcionamiento del Centro |

| | |
|--------------------------|---|
| Referidas a la normativa | <ul style="list-style-type: none"> • el límite debe estar siempre en las normas de rango superior |
| Conocidas | <ul style="list-style-type: none"> • que contemplen el correspondiente proceso de difusión • que regulen la vida del Centro |
| Equilibradas | <ul style="list-style-type: none"> • que se basen en un equilibrio entre derechos y deberes • que hagan referencia a la totalidad de miembros de la comunidad educativa y no sólo al alumnado |

Tabla 4.1. *Condiciones que debe reunir un sistema de normas.*

La existencia de unas normas basadas en las condiciones anteriores facilitará el desarrollo grupal e individual, al generar un clima de aula positivo y cooperativo que incrementa el aprendizaje cognitivo y autónomo, el pensamiento alternativo, el desarrollo de la autoestima, la asertividad y la adquisición y crecimiento en valores.

En la elaboración y aplicación de normas debe participar, como se acaba de señalar, tanto el alumnado como el profesorado y personal colaborador del centro educativo.

- La participación del alumnado en la elaboración de normas permite introducir contenidos de aprendizaje de una forma práctica y realista y abordar conceptos como democracia, negociación, consenso... De este modo, se favorece su implicación en la vida del Centro, que sentirán como propio, la interiorización y el respeto a las normas.

Si el alumnado no ha podido discutir y consensuar las reglas que se han creado (lo que está bien y lo que está mal, lo que se puede y lo que no se puede hacer), es difícil que las asuma como propias y se comprometa en el esfuerzo que supone su cumplimiento.

- Para el profesorado, el consensuar normas con el equipo docente le ayuda a reflexionar sobre los estilos de enseñanza y sobre los procesos instructivos, a mejorar las relaciones interpersonales y a perfeccionar los modos de proceder en el aula.

Esta producción conjunta de normas tiene, por tanto, un marcado carácter pacificador al impedir o dificultar la aparición de situaciones de indisciplina, conflicto o violencia.

Se puede decir, pues, que a lo largo del proceso de creación de normas no solamente aprenden los alumnos y las alumnas; también el profesorado encuentra ele-

mentos de reflexión para mejorar el clima de convivencia y aprendizaje dentro del aula y encontrar alternativas novedosas y creativas a los problemas que encuentra en el ejercicio de su función.

Las normas de convivencia que se elaboren orientadas a favorecer las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, deberán incluirse en los Reglamentos de Régimen Interior, junto con las correcciones que correspondan para las conductas contrarias a dichas normas y la composición, régimen de funcionamiento y competencias de la Comisión de Convivencia. Así se recoge de manera clara y concreta en la Resolución de 6 de Agosto de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (2001a:l.1.6).

FASES DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE NORMAS

Se pueden establecer 4 fases en el trabajo con el alumnado para llevar a cabo el proceso, democrático y compartido, de elaboración de las normas de clase (ver Tabla 4.2).

| FASES | OBJETIVOS | ACTIVIDADES |
|--|--|---|
| PRIMERA FASE Preparación o sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> — Percibir la existencia de normas como una necesidad para regular la vida colectiva. — Valorar la importancia de crear colectivamente las propias normas de clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades individuales y de pequeño grupo que ayuden a reflexionar sobre estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué pasaría si no existieran normas en nuestra sociedad? — ¿Por qué son importantes las normas de tráfico, por ejemplo? • Recogida de datos sobre la disciplina en el Centro: <ul style="list-style-type: none"> — aplicando cuestionarios — haciendo observaciones |
| SEGUNDA FASE Producción de normas | <p>Elaborar entre el profesorado y el alumnado una serie de normas justas, equitativas y coherentes que sean eficaces y que tengan en cuenta los derechos y deberes de todas las personas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones sobre qué aspectos de la vida del aula se van a definir normas. • Inclusión de posibles sanciones o correcciones asociadas al incumplimiento de las normas. • Inclusión de normas para el profesorado. <p>Se pueden hacer actividades en pequeño grupo y puestas en común utilizando diversos materiales (normativa de centro, listados de normas...).</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>TERCERA FASE Negociación de las propuestas</p> | <p>Negociar y consensuar un acuerdo mutuamente satisfactorio para las distintas partes, indicando el tiempo de vigencia, formas de revisión y modificación.</p> <p>— Conceder a todas las partes implicadas capacidad de decisión.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aprobación de cada una de las normas por la asamblea de clase. • Empezar por debatir las normas más sencillas para pasar progresivamente a las de mayor complejidad. • En los momentos de bloqueo exponer las razones, proponiendo alternativas, señalando las ventajas de un hipotético acuerdo... • Comunicación eficaz entre las partes para exponer posturas, necesidades y sentimientos. • Incluir los límites y las consecuencias lógicas en caso de incumplimiento de una norma. • Contemplar algún sistema de revisión de las normas. |
| <p>CUARTA FASE Aplicación y seguimiento</p> | <p>Mantener en vigor el acuerdo con las modificaciones necesarias en cada momento y situación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Difusión de las normas: exposición en lugares visibles, entrega de copias a las personas interesadas... • Aplicación del sistema de normas: establecer un periodo de adaptación y aprendizaje, consolidar las normas y aplicar las correcciones acordadas en casos de transgresión. |

Tabla 4.2. *Fases del proceso de elaboración de normas (Barriocanal, 2001; Fernández y Martínez, 2001).*

Para que las normas que se elaboren a nivel de aula sean vinculantes es necesario que guarden sintonía con las normas existentes a nivel de Centro, que cuenten con el apoyo de los órganos de gobierno, que sean conocidas y aceptadas por las familias y que cuenten con la implicación, compromiso y respaldo de los servicios de supervisión e inspección.

Una vez elaboradas las normas no se pueden archivar y dejar olvidadas creyendo que el trabajo realizado ya ha sido suficiente para que todo el mundo las recuerde, interiorice y aplique. Hay que incorporarlas dentro del currículo y de la dinámica de la clase, aplicarlas de forma gradual interpretándolas en cada situación concreta, revisándolas, adaptándolas, modificándolas siempre de forma colectiva y participada.

Una estrategia adecuada es incluir dentro del plan de acción tutorial tanto el análisis y aportación sobre las normas de convivencia y sobre el funcionamiento y participación en la vida del Centro, como la reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo (Resolución de 6 de Agosto de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, 2001b).

Lógicamente, por el hecho de tener unas normas, por muy bien elaboradas e incluso consensuadas que estén, no van a desaparecer como por arte de magia los problemas de disciplina, pero con toda seguridad el grupo dispondrá de unos recursos, de unas habilidades para reconducirlos y superarlos porque el propio proceso de elaboración ya supone un enriquecimiento para todas las personas que participan en él. Tampoco hay que esperar que funcione todo desde el primer día. Hay que trabajar pequeños objetivos, valorar los pequeños logros que se vayan consiguiendo y consolidar comportamientos cooperativos y actitudes positivas de relación interpersonal.

¿QUÉ HACER CUANDO SE TRASPASAN LOS LÍMITES QUE ESTABLECEN LAS NORMAS?

La experiencia nos dice que el profesorado dedica una parte muy importante de su tiempo al control y mantenimiento de la disciplina hasta el punto de convertirla en el centro y el contenido de la experiencia escolar. Por este motivo, uno de los objetivos de la elaboración y aplicación de normas será enseñar a respetar los *límites* establecidos. Para facilitar la toma de decisiones cuando se transgreden o se traspasan los límites será necesario que el sistema de normas sea claro, coherente y conocido, que haya sido elaborado con la participación de toda la comunidad escolar y que recoja claramente lo que es posible y lo que no, así como las consecuencias lógicas del incumplimiento. Hay que ser conscientes, no obstante, de la dificultad que tiene el tratar de establecer la barrera entre lo permitido y la prohibición, ya que son nociones de valor que no son idénticas en las familias ni en las clases ni tampoco entre los miembros del colectivo docente.

Cuando hay una situación de indisciplina, el problema no lo tiene el profesor o profesora, lo tiene el alumno o alumna que la provoca. Una buena estrategia es "tirar la pelota a su terreno e intentar que tome decisiones" (Carbó, 1999:83). Los actos de indisciplina son generados por el alumnado y es éste quien tiene que resolver el problema bajo su propia responsabilidad. El profesorado tiene que buscar alternativas para poner a las alumnas y alumnos en situación de encontrar las respuestas adecuadas para su resolución dentro de un marco de principios, valores y normas conocidos y asumidos colectivamente.

Cuando alguien traspasa los límites no hay que ir automáticamente a reprimir su conducta; primero hay que analizarla e interpretarla procurando que la verbalice y sea consciente de ella, buscando elementos educativos que sirvan de ejemplificación para el grupo. Hay que buscar tanto el razonamiento como el acto moral en el centro escolar, y no una mera imposición de límites sustentados en la autoridad férrea.

Pero el hacer cumplir las normas e intervenir cuando se sobrepasa el límite genera reacciones hostiles que pueden provocar, a su vez, en el profesorado sensaciones de ansiedad, nerviosismo, temor.... Esto dificulta la aplicación, pese a reconocer que se trata de un acto educativo necesario para el buen funcionamiento del grupo y para la construcción social como persona de quien protagonizó el acto indisciplinado (Le Gal, 2005). Si los alumnos y alumnas rehúsan responsabilizarse de su propio comportamiento deben entender que están eligiendo las consecuencias de sus actos (Zaitegi, 2001). En todo caso,

la aplicación sin más del sistema normativo no es una acción educativa. La norma se tiene que aplicar de forma personalizada, puesto que cada persona es diferente. En caso de conflicto, se necesita una ayuda personalizada y no una dosis estandarizada de reglamento (Carbó, 1999). El objetivo sería tratar a cada alumno o alumna de diferente manera aplicando las mismas normas.

Existe la creencia bastante generalizada de que sólo hay dos vías de intervención cuando se traspasan los límites fijados en las normas: la impunidad y la sanción. Sin embargo, es preferible hablar de consecuencias lógicas. Sería, además, conveniente explorar otras alternativas que favorezcan la cohesión y la pertenencia al grupo-clase, como la ayuda entre iguales, la creación de grupo...

Impunidad

La impunidad ante un acto de indisciplina genera más indisciplina, e incluso puede desembocar en comportamientos de tipo violento, porque se interpreta, tanto por parte de quienes lo comenten como por parte de quienes lo observan, como un apoyo implícito al considerar que aunque en teoría se condena, en la práctica se aprueba (Díaz-Aguado, MEC-CNICE). En efecto:

- Si el no cumplir las normas no tiene consecuencias, en realidad se está invitando indirectamente a su no cumplimiento.
- El comportamiento indisciplinado puede ser imitado por otras personas que también se animan a no cumplir las normas. Se puede provocar una escalada de comportamientos indisciplinados.
- La impunidad genera sentimientos de injusticia en toda la comunidad educativa.

Sanción

Una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es, enseñando a asumir responsabilidades a quien las tiene y a no sentirse culpable a quien no lo es (Díaz-Aguado, MEC-CNICE). De ahí que deba evitarse por todos los medios la imposición de *sanciones colectivas* porque, además de no mejorar generalmente el comportamiento indisciplinado, coloca a las y los integrantes del grupo

en una situación muy desagradable a nivel personal al tener que elegir entre delatar a los compañeros o compañeras que han cometido el acto indisciplinado o sufrir un castigo sabiendo que no hicieron nada para merecerlo. A la larga, esto provoca recelos, desconfianzas y rechazos dentro del grupo con el consiguiente perjuicio para el sistema de relación interpersonal y para el clima de convivencia.

A la hora de imponer sanciones hay que tener en cuenta su grado de eficacia en el control de comportamiento y los posibles efectos no deseados que pudieran tener como estrategias para modificar conductas. Por eso deben cumplir una serie de criterios (ver Cuadro 4.1):

- Ser realistas y factibles.
- Guardar relación con el tipo de falta.
- Ser proporcionadas con la gravedad de la falta.
- No ir contra los derechos fundamentales de la persona, sino centrarse en el 'hecho'.
- Ser eficaces a la hora de corregir el comportamiento inadecuado.
- Buscar otras alternativas cuando no tiene efectos sobre la conducta.

Cuadro 4.1. *Criterios que deben cumplir las sanciones disciplinarias.*

La normativa vigente ha tratado de impregnar las prácticas de los centros educativos de una cultura que sustituye el término tradicional de sanción por el de *corrección* porque da una orientación más educativa que de castigo a las correcciones que se imponen (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005:15). Para que surta algún efecto, esa variación terminológica debe ir acompañada de un cambio en las actitudes y en las prácticas pedagógicas.

Consecuencias lógicas

Es oportuno distinguir aquí entre **castigo** y **consecuencias** del incumplimiento de una norma (Curwin y Mendler, 1983). El castigo suele funcionar más como una forma de revancha que contribuye a la descarga emocional de la persona ofendida que como una ayuda al infractor para que corrija su conducta y aprenda un comportamiento aceptable de la experiencia. Aunque esto se evidencia, quizá más claramente, con los castigos, sucede algo parecido con los premios. Cuando otorgamos premios de forma gratuita o cuando la persona que lo recibe no lo encuentra justificado porque no se considera merecedora de él, es posible incluso que lo rechace. Por el contrario,

las consecuencias tienen un carácter más educativo y recuperador, puesto que guardan relación con el tipo de falta cometida y se orientan a ayudar a quienes las infringen a que comprendan los efectos negativos de su comportamiento.

Las consecuencias ante el incumplimiento de las normas deben responder a un modelo de justicia restitutiva, basada en la reparación del daño causado más que en el cumplimiento de una pena que, en ocasiones, nada tiene que ver con el tipo de falta cometida ni atiende a las necesidades de la persona, grupo o institución que ha sufrido el daño. En este sentido, a la hora de elaborar las consecuencias, será necesario desarrollar una batería plural de medidas que superen la reiteración de las punitivas. En el Proyecto Atlántida (2004), por ejemplo, se proponen, entre otras, las siguientes:

- Puesta a punto de procesos de acuerdos que integren medidas incentivadoras y de discriminación positiva para favorecer los cumplimientos de objetivos y retos cotidianos.
- Trabajos de rehabilitación social ante incumplimientos de normas, que requieran el compromiso de restauración del propio medio; y, en su caso, medidas punitivas como contraste, cuando se reincida en el incumplimiento de normativas ya pactadas entre todas y todos.

Una medida extrema, como la expulsión temporal del Centro, generalmente no soluciona los problemas de convivencia. En ocasiones se utiliza como única vía de resolución de conflictos pensando que es una medida en sí misma cuando en realidad no lo es. No puede ser que cuando alguien no sabe un contenido se le enseñe, pero se le expulse cuando no sabe comportarse (Carbó, 1999). Somos educadoras y educadores, no sólo especialistas en transmitir conocimientos.

En resumen, debe entenderse la disciplina como una habilidad básica de la socialización, que pasa por distintos estadios, siendo la autodisciplina el último de ellos. Como tal habilidad hay que trabajarla porque se puede aprender y en esta tarea deben implicarse la totalidad del profesorado y no sólo determinado personal experto o especialista.

EL MODELO DE DISCIPLINA DEMOCRÁTICA

Sabemos que la disciplina es necesaria para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo. Ahora bien, la referencia no puede ser “el modelo de disciplina tradicional en el que el educador o educadora tiene todas las prerrogativas y al educando sólo le queda el deber de cumplirlas, ni nos vale, por otra parte, el modelo de disciplina asentado en el dejar hacer, para que sea el educando el que marque los ritmos y secuencias del aprendizaje” (Jares, 2001b:108). Si queremos formar personas democráticas, la escuela tiene que estar organizada y funcionar desde esos mismos presupuestos.

El modelo de disciplina democrática se asienta en el diálogo, consenso, negociación, persuasión y respeto hacia los derechos de todas las personas; por eso, un conflicto tiene más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un contexto social con estructuras participativas y democráticas (ver **Tabla 4.3**).

En este marco de disciplina democrática también resulta más sencillo desarrollar “técnicas que nos permitan aprender a tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria, participativa y no sexista. Ir más allá de las mayorías y aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo haya tenido la oportunidad de expresarse y sienta que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final” (Cascón, 2000b:63).

| <i>Debe buscar...</i> | <i>Debe evitar...</i> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La cohesión y la integración | <ul style="list-style-type: none"> • La exclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> • La confianza | <ul style="list-style-type: none"> • El miedo • Las amenazas |
| <ul style="list-style-type: none"> • La autoestima | <ul style="list-style-type: none"> • La sumisión • La ridiculización o humillación • El derrotismo |
| <ul style="list-style-type: none"> • La autonomía y la emancipación | <ul style="list-style-type: none"> • El dominio |
| <ul style="list-style-type: none"> • La empatía | <ul style="list-style-type: none"> • La indiferencia |
| <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje cooperativo | <ul style="list-style-type: none"> • La competitividad |
| <ul style="list-style-type: none"> • El cultivo de las buenas relaciones interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones que generen tensión |

Tabla 4.3. Aspectos que se deben buscar y evitar en el establecimiento de una disciplina democrática. Tomado de Jares (2001b).

Podemos concluir señalando que las prácticas comprometidas del profesorado en su trabajo cotidiano y el ejemplo y conductas personales edificadas en el respeto y la justicia, y no tanto la preocupación reglamentista cargada de una ilusoria justicia e imparcialidad, son la mejor vía para regular y mejorar la convivencia.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Qué tipo de disciplina impera en tu Centro: autoritaria, democrática, formalista...?
- ¿Se realizan actividades de sensibilización hacia toda la comunidad educativa sobre la importancia de las normas?
- ¿Son frecuentes en tu Centro los actos indisciplinados?
- Cuando se propone una norma ¿se tienen en cuenta las condiciones que debe cumplir?
- ¿Qué tipo de sanciones se utilizan en tu Centro? ¿Y en tu aula? ¿Resultan eficaces estas sanciones?
- ¿Las normas que rigen en tu clase son conocidas por el grupo? ¿De qué modo se elaboraron? ¿Fueron negociadas con el alumnado? ¿Son conocidas por las familias?
- ¿Existen espacios y tiempos para la toma de decisiones conjuntas profesorado-alumnado-familias?

Es importante implicar al alumnado en la elaboración de normas de clase. Para ello habrá que poner en marcha, en primer lugar, un conjunto de actuaciones orientadas a la sensibilización y toma de conciencia (talleres de discusión, debates en pequeño y gran grupo...), que ayuden a reflexionar sobre la importancia que tiene para el grupo el dotarse de un sistema consensuado de normas. Proponemos, a modo de ejemplo, la siguiente actividad: "Personas con las que convivo" (Adaptado de Barriocanal, 2001).

Desarrollo

1. Se forman equipos de 3 o 4 estudiantes.
2. Cada una y cada uno piensa en los diferentes grupos y colectivos a los que pertenece (familia, equipo deportivo, clase, peña, etc.) y elige uno para trabajar sobre él, para lo cual necesita coger la ficha del color correspondiente. En esta ficha dibuja por una cara al grupo y por la otra describe las personas que lo componen y las experiencias positivas vividas en él.
3. Puesta en común en pequeño grupo.
4. Nueva formación de equipos, teniendo en cuenta ahora el grupo social sobre el que cada una y cada uno trabajó. Cada equipo reflexiona sobre las normas que rigen en ese grupo y que hacen posible llegar a experiencias del tipo de las descritas.
5. Reflexión colectiva sobre la finalidad de esas normas y del procedimiento que se sigue en cada uno de ellos para darlas a conocer y para hacerlas respetar

MATERIALES: fichas de tamaño cuartilla de diferentes colores, cada una para un tipo de grupo (familia, equipo deportivo, clase, peña, etc.).

TIEMPO: 2 horas

5. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS

“Sólo el ciego optimismo del burócrata o la miopía simplificadora del dictador pueden hacer creer que un mundo tan complejo, plural, cambiante, diverso y contradictorio como el de nuestras escuelas puede ‘funcionar’ sin conflicto”.

(Martínez Bonafé, 1998:52).

La indisciplina, como acabamos de ver, es un comportamiento que va contra las normas establecidas pero no representa necesariamente un ataque a las personas. Sin embargo los conflictos interpersonales y los comportamientos violentos sí afectan directamente a las personas, de ahí que tengan unas connotaciones diferentes.

Existe una tendencia bastante generalizada a confundir y considerar como sinónimos los términos conflicto y violencia (Cascón, 2000b). De este modo, siempre que haya violencia se va a considerar que existe un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se va a interpretar y a vivenciar como una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo, puede haber, y de hecho hay, múltiples conflictos que no cursan con violencia y que son graves y destructivos. Una situación se define, por tanto, como conflictiva por su contenido y sus causas profundas y no sólo por sus manifestaciones externas.

CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Todas las organizaciones se caracterizan por vivir en su seno conflictos de distinto tipo y de diferente intensidad. En la escuela, uno de los pocos espacios de convivencia que todavía quedan, los problemas son la norma y no la excepción. En este sentido, se puede decir que el conflicto es ineludible y que, por tanto, por mucho que se trate de ignorar o de evitar, siempre va a estar presente y, si no se afronta, se irá haciendo cada vez más grande e inmanejable.

Hay que empezar señalando que el hecho de que haya conflictos no quiere decir que la convivencia sea mala. “Ha de hablarse más de convivencia que de la conflictividad, pero sin rehuir el término de conflicto para las manifestaciones concretas de los problemas de convivencia” (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005:15). Por tanto, convivencia no significa ausencia de conflictos. La existencia de un buen ambiente de convivencia tiene que ver con la forma y los procedimientos que se utilizan para abordar los conflictos.

Definición de conflicto

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición, confrontación o desacuerdo porque sus necesidades (afectivas, biológicas, ideológicas...), posiciones, intereses, deseos o valores son incompatibles, se convierten en antagónicos y chocan entre sí.

De esta definición se infiere que no toda disputa o divergencia implica necesariamente un conflicto (Cascón, 2000b). Hay que hablar de conflicto solamente en aquellas situaciones en las que, además de disputa o divergencia entre las partes, hay intereses o necesidades antagónicas, de tal modo que la satisfacción de las mismas por una de las partes impide que la otra las pueda ver satisfechas.

Estructura del conflicto

En la estructura del conflicto hay que considerar tres elementos esenciales: las personas, las causas y el proceso (Cascón, 2000b; Alzate, 2000). Jares (2001b) añade también el contexto que puede modificar, en un sentido u otro, tanto la génesis e intensidad del conflicto como las posibilidades de resolución.

— Personas

En todo conflicto hay al menos dos protagonistas, ya sean estas personas, grupos, entidades... Es necesario distinguir entre protagonistas directos (tienen una relación directa con las causas desencadenantes del conflicto) y protagonistas indirectos (no están en el origen, pero intervienen en algún momento del proceso).

— Causas

Las causas de los conflictos varían, como bien señala Jares (2001b), en función de la teoría y disciplina desde la que se teoriza. Así, los conflictos tendrían su origen en el poder, en la propia estima, en las necesidades o, incluso, desde un enfoque sociológico, en las contradicciones inherentes al sistema capitalista en que vivimos.

— Proceso

El conflicto no es un hecho puntual, pese a ser esta una creencia bastante generalizada, sino un proceso derivado fundamentalmente de la forma que tienen los protagonistas de encararlo. Si no se resuelve el problema en sus inicios, comienza la dinámica del conflicto (se va incrementando la desconfianza, la incomunicación, el temor...) y se llegará tarde o temprano a la crisis.

Muchas personas tienen también la convicción de que el conflicto es solamente la crisis y, generalmente, la crisis violenta (cuando sabemos que no todas las crisis tienen que manifestarse de forma violenta). *Mantener la creencia de que la crisis es el conflicto, presenta automáticamente cuatro dificultades importantes* (Cascón 2000a):

1. La intervención no se producirá hasta que no haya una agresión, una pelea o una acción violenta.
2. La crisis es el peor momento para enfrentar el problema porque las posiciones están muy polarizadas, las emociones están a flor de piel y se han roto las vías de diálogo.
3. Si sólo se actúa cuando se producen crisis violentas se está, indirectamente, y probablemente de forma inconsciente, estimulando la violencia y cayendo en la trampa de retroalimentar las malas costumbres y los comportamientos indeseados.
4. Si se espera a que aparezca la crisis se está poniendo una barrera entre el problema y la crisis. Se piensa que sólo hay consecuencias, que no hay causas profundas, lo que impedirá el afrontamiento constructivo del conflicto y su transformación.

— Contexto

Cuando se habla de problemas y de conflictos en el ámbito educativo hay que hacer referencia a los contextos que los generan, esto es, a posibles situaciones de exclusión (déficits democráticos, algún tipo de discriminación, problemas de comunicación...), pero también al sentido y a los significados que las personas construyen en dichos contextos (San Fabián, 2001). En ocasiones, hasta que no se introducen cambios en el contexto, no se abren posibilidades reales para la resolución de un conflicto.

En la Tabla 5.1 se recogen algunas reflexiones que pueden ayudar a entender e interpretar mejor los conflictos que puedan presentarse.

| ELEMENTOS DEL CONFLICTO | PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN |
|-------------------------|--|
| Causas | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué surgió el conflicto? • ¿Cuáles fueron sus causas: desequilibrio de poder, problemas de imagen...? • ¿Qué tipo de necesidades o intereses hay en juego? • ¿Qué tipo de recursos se están utilizando? |
| Personas | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué personas están involucradas en el conflicto, por qué lo están y de qué manera? • ¿Qué estatus tiene cada una de las partes en conflicto? • ¿Cuáles son las percepciones sobre el conflicto de cada una de las personas implicadas? • ¿Cómo afecta éste a sus emociones y sentimientos? |
| Proceso | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué desencadenó el conflicto? • ¿Qué factores o circunstancias lo agudizaron? • ¿Se ha ensayado alguna solución?: ¿de qué tipo?; ¿con qué resultados? • ¿Cómo se está produciendo la comunicación? • ¿Existe mala información, rumores, distorsiones...? • ¿Se ha desencadenado alguna dinámica destructiva para la relación personal, como, por ejemplo, acusaciones, insultos, amenazas? |
| Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde surgió el conflicto? • ¿Qué tipo de disciplina existe en el aula y en el centro? • ¿Cómo se resuelven normalmente los conflictos? • ¿Hay problemas habituales de comunicación? • ¿Se han producido más conflictos en ese mismo contexto últimamente? |

Tabla 5.1. *Reflexiones que ayudan a interpretar los conflictos (Cascón, 2000b).*

PERSPECTIVAS SOBRE EL CONFLICTO

La forma en que vivenciamos los conflictos, las emociones que pongamos en juego, las estrategias de afrontamiento que utilicemos dependerán mucho de la perspectiva que tengamos sobre ellos, perspectiva que puede ser negativa, lo que dificultará bastante las cosas, o positiva que facilitará su resolución.

Perspectiva negativa

La visión que se tiene generalmente sobre el conflicto en los centros educativos, y que es coincidente con la que existe en la sociedad, es una visión negativa, derivada de la ideología tecnocrático-conservadora, que lo percibe como algo no deseable,

sinónimo de violencia, patológico y, en consecuencia, como algo que hay que evitar por todos los medios (Jares, 1996, 2001b). Esta visión negativa, que provoca actitudes de rechazo, huida e incluso temor ante la posibilidad de verse involucrados en situaciones conflictivas, está basada en una serie de circunstancias que o bien hemos experimentado personalmente o que están presentes en la sociedad, en los medios de comunicación, en los propios materiales curriculares y en los contenidos escolares, en las normas no escritas de relación interpersonal... Veamos alguna de ellas (Cascón, 2000a):

- La forma habitual de enfrentar los conflictos es la destrucción de una de las partes, la agresión, el insulto, la violencia, etc.
- La implicación en conflictos, y esto es algo que sabemos por experiencia, 'quema' muchas energías, produce sensación de malestar, afecta a la autoestima y deja unas heridas que, en ocasiones, es imposible poder borrar.
- Muchas educadoras y educadores sienten que no tienen suficiente y adecuada formación para enfrentar los conflictos de manera positiva.
- La resistencia al cambio de determinadas escuelas y docentes no facilita la búsqueda de alternativas y la implicación en procesos de transformación.

Esta percepción y estos posicionamientos suponen en la práctica un gran peligro porque no sólo contribuyen a seguir ocultando situaciones de desigualdad, sino que impiden que se vean los conflictos como oportunidades positivas de transformación (Colectivo Amani, 2004). Es necesario, por tanto, cambiar de perspectiva y abandonar esa tradicional visión negativa del conflicto.

Perspectiva positiva

Es necesario aprender a convivir con los conflictos y afrontarlos de manera positiva y constructiva. Hay varias razones para defender esta idea (Cascón, 2000a):

- El conflicto **puede convertirse en una palanca de transformación social**. Sin conflicto no hay cambio, no hay crecimiento, no hay posibilidades de mejora para determinadas estructuras y situaciones discriminatorias e injustas que existen en la escuela y en la sociedad.
- El conflicto **puede ser una herramienta pedagógica**. Las profesoras y profesores necesitan recuperar su auténtico perfil profesional, su papel como educadores, que se ha reducido mucho en los últimos años.
- **La perspectiva positiva del conflicto nos lleva a la consideración de la diversidad como un valor** y como fuente de enriquecimiento mutuo. Es evidente que convivir con la diversidad y con la diferencia conlleva divergencias y conflictos, pero, desde esta perspectiva, se dispone de instrumentos para su transformación positiva por medio de la cooperación y la solidaridad.

ACTITUDES ANTE LOS CONFLICTOS

Los conflictos, en todo caso, pueden ser manejados de muy diversas formas y cada persona tiene un estilo propio que ha ido desarrollando a lo largo del tiempo y que depende de una variedad de factores:

- actitudes sociales que se han asimilado;
- formas que se han visto de afrontarlos y que se utilizan como modelo de lo que se debe o no se debe hacer;
- experiencia personal y directa con los conflictos.

Las actitudes más habituales para hacer frente a los conflictos son las siguientes (Alzate, 2000; Cascón, 2000a, Jares, 2001b):

— Competición (gano/pierdes)

Alguna de las personas pretende hacer valer su posición y alcanzar sus objetivos por encima de la opinión, los intereses o las necesidades de las otras personas. Hay ausencia total de cooperación. La relación no importa en este caso. Con esta actitud se generan situaciones de exclusión, anulación, discriminación...

— Sumisión o acomodación (pierdo/ganas)

Una de las partes implicadas no hace valer sus derechos ni lucha por alcanzar sus objetivos con tal de no enfrentarse a la otra parte. Es lo contrario del estilo competitivo.

— Evasión (pierdo/pierdes)

Conscientes de la existencia de un conflicto, las partes involucradas lo evitan a toda costa y, por tanto, no lo afrontan. Nadie consigue sus objetivos y la relación tampoco sale bien parada. Con esta actitud, el conflicto queda sin resolver, permanece latente y, probablemente, explotará más adelante.

— Cooperación, colaboración, compromiso (gano/ganas)

Las dos partes tratan de conseguir sus objetivos, pero también quieren salvar la relación que pudo haberse deteriorado. Es un esfuerzo por buscar una solución que satisfaga a ambas partes y se caracteriza por una alta asertividad. Hacia este modelo habría que encaminar el proceso educativo. Ahora bien, cooperar no es acomodarse ni renunciar a aquello que puede ser fundamental para la persona.

— Negociación

Se trata de que todas las partes implicadas en el conflicto ganen en lo fundamental, dado que no es posible obtener el cien por cien. En ocasiones, cuando se habla de negociación se está pensando en realidad en una variante más ética y democrática del modelo de competición, como se demuestra con frases tan habituales como ésta: **“la persona que sabe negociar consigue siempre sus propósitos”**. Sin embargo, si una de las partes no siente que ha ganado aquello que considera fundamental, no estamos en el modelo de negociación sino en el de competición o acomodación.

En el **Gráfico 5.1** se resumen estas actitudes y se aprecia claramente que cuanto más importancia se concede a los objetivos y a la relación, más necesarias son la cooperación y la negociación.

| | | | |
|-----------|--------------|---------------------------------|--|
| RELACIÓN | (importa) | COMPETICIÓN (gano / pierdes) | COOPERACIÓN (gano / ganas) |
| | (no importa) | EVASIÓN (pierdo / pierdes) | SUMISIÓN/ACOMODACIÓN (pierdo / ganas) |
| | | (no importan) | (importan) |
| OBJETIVOS | | | |

Gráfico 5.1. *Actitudes ante el conflicto. Tomado de Cascón (2000a).*

Lógicamente, ninguna de estas actitudes se da de forma pura y única y, del mismo modo, tampoco se puede afirmar que haya unas actitudes que sean buenas siempre ante cualquier conflicto y otras que sean siempre negativas; dependerá del tipo de conflicto, del contexto, de la trascendencia que tenga el logro de los objetivos y de la importancia que se conceda a la relación.

DIFERENCIAS ENTRE AGRESIVIDAD, CONFLICTO Y VIOLENCIA

Cuando se habla de conflictos, de las causas que los provocan o de las formas de atajarlos, es bastante habitual utilizar como sinónimos términos que no lo son, aunque guarden algún tipo de conexión, confundir fines con medios, o atribuir categoría biológica a comportamientos que son aprendidos. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con los términos agresividad, conflicto y violencia.

Agresividad / conductas agresivas

Suele ser bastante habitual confundir agresividad con conductas agresivas. La agresividad no es negativa en sí misma, puesto que, al menos desde posiciones y argumentos naturalistas es un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, especialmente determinada por los procesos culturales de socialización (Ortega, 1998b; Ortega, 2001; Jares, 2001b). Es por tanto, necesaria como fuerza para la autoafirmación física y psíquica de las personas. En cambio, sí resultan negativas determinadas manifestaciones de la agresividad, en forma de agresiones y violencia, que se producen cuando no se reconvierte la agresividad en habilidades sociales.

Comportamientos agresivos / violencia

Es necesario, sin embargo, aprender a dominar la propia agresividad para lograr un adecuado desarrollo social y adquirir una relativa independencia individual. De no ser así, probablemente surgirán problemas y conflictos que pueden cursar con agresividad, si no se ponen en juego las habilidades necesarias para su transformación y si fallan los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse a los mismos (Alzate, 2000; Cascón, 2000b; Jares, 2001b; Colectivo Amani, 2004). Si se usan procedimientos belicosos, es probable que aparezcan comportamientos agresivos que pueden desembocar en violencia si una de las partes trata de abusar de su poder y de destruir o dañar a la otra parte.

Este fenómeno de violencia se puede definir como aquel "comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima" (Ortega, 2001:20).

No cabe, por tanto, justificar la agresividad desde argumentos de tipo biológico (a partir de la agresividad natural) o de tipo psicológico (en forma de abuso de poder orientado a destruir o dañar al contrario).

Tipos de violencia

Conviene distinguir, no obstante, entre los diversos tipos de violencia que pueden darse, pues cada uno de ellos tiene sus causas, sus procesos y sus consecuencias.

Galtung (1998) habla, concretamente, de tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural (ver Gráfico 5.2).

- La violencia directa, ya sea física o psicológica, es la más visible y se manifiesta a través de conductas y comportamientos. Por este motivo, es prácticamente el único tipo de violencia al que se suele prestar atención en los centros educativos.

- La violencia cultural son las actitudes, inercias, prejuicios... que dan soporte ideológico a la violencia directa y que tienden a legitimarla (competitividad, xenofobia, machismo...).
- La violencia estructural, por su parte tiene, que ver con el mantenimiento de estructuras que, al no permitir satisfacer las necesidades básicas de las personas, son violentas en sí mismas. Está directamente relacionada con las necesidades insatisfechas.



Gráfico 5.2. *Tipos de violencia. Tomado de Galtung (1998).*

Ros y Watkinson (1999), por su parte, introducen el concepto de violencia sistémica para referirse a todo aquello que está en relación con los conceptos galtungianos de violencia cultural y violencia estructural, y que es consecuencia de la burocratización a que están sometidos los sistemas escolares para la educación obligatoria. Sus principales manifestaciones serían, entre otras:

- Los agrupamientos artificiales generadores de ambientes despersonalizados.
- El control estereotipado del aula.
- Las prácticas de etiquetaje.
- La desigual distribución de los tiempos entre estudiantes en función de sus características.
- Los comportamientos sexistas.
- La injusticia de determinadas normas...

De todas formas, la violencia escolar será definida y abordada de diferente manera en función de las vivencias personales, de las preconcepciones y de los diferentes principios éticos, ideológicos y culturales desde los que nos acerquemos a ella.

UNA FORMA MUY SUTIL Y DAÑINA DE VIOLENCIA: EL MALTRATO ENTRE IGUALES O ACOSO ESCOLAR

Tradicionalmente, al hablar de violencia en el ámbito escolar se hace referencia a hechos relacionados con robos, peleas, destrozos en el material o en las instalaciones... Sin embargo, existen también situaciones violentas menos explícitas, menos visibles y, por tanto, más difíciles de abordar y tratar (Avilés, 2002). Son aquellas que tienen que ver con el maltrato entre escolares o acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno muy complejo que surge y crece en el contexto general de convivencia donde existe una organización y unos sistemas de relación generadores de procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de las personas que trabajan en ella. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal, o bien un claro desinterés por los procesos no instructivos, han ido rodeando de un halo de cierto misterio y desconocimiento las relaciones emocionales y afectivas de alumnas y alumnos.

Muchas de las experiencias en las que participan tienden a sacralizar normas de convivencia, costumbres y reglas no escritas que con frecuencia se corresponden con actitudes positivas, pero que también pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización, como ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o violentos, que terminan construyendo climas sociales en los que no es difícil encontrar fenómenos de abuso, acoso y violencia entre iguales (Ortega, 1998a).

El acoso escolar es un problema que ha existido siempre. No es, por tanto, un fenómeno nuevo ni podemos manifestar que vaya más o menos en aumento; simplemente podemos decir que somos más conscientes de su existencia y cada vez más sensibles de su importancia y sus consecuencias.

En nuestro país, el tema está adquiriendo en estos últimos tiempos una gran repercusión y relevancia social a raíz, fundamentalmente, de la muerte de Jokin, un adolescente de 14 años de Hondarribia-Fuenterrabía (Guipúzcoa) que, ante el reiterado acoso físico y psicológico que sufría por parte de un grupo de compañeros y compañeras del colegio, acaba suicidándose en septiembre de 2004.

Este suceso y otros similares (como el ocurrido en Elda -Alicante en mayo de 2005 con el suicidio de la joven Cristina C.), que en realidad sólo presentan la parte visible del fenómeno, han hecho saltar todas las alarmas. Se puede decir que funcionaron como aldabonazos en la conciencia social. Junto a la fascinación morbosa que producen hechos de este tipo en los medios de comunicación, donde irrumpen con fuerza al terminar de forma tan trágica, existe una justificada alarma en todos los sectores de la comunidad educativa y en la sociedad en general ante un fenómeno que afecta no sólo a aspectos fundamentales de la institución educativa sino también al crecimiento psicológico de los escolares y a su desarrollo como personas.

Por tanto, aunque señalemos que el acoso escolar ha existido siempre, esto no debe ser excusa para no abordarlo con todos los medios que hoy existen a nuestro alcance. Da, efectivamente, un poco de pánico pensar que el mundo educativo haya podido desarrollar, por una serie de motivos, alguna forma de tolerancia hacia este tipo de conductas. Sin embargo, tampoco deberíamos caer en el extremo opuesto y considerar acoso moral y maltrato a unas relaciones interpersonales que, sobre todo en estas edades, es normal que estén salpicadas de pequeños conflictos, consecuencia lógica de los deseos de afirmación individual, disparidad de intereses y luchas para satisfacer las propias necesidades.

Hay que situar el problema, pues, en sus justos términos: ni exceso de alarmismo ni ignorancia o despreocupación por este tipo de actos violentos.

CLARIFICANDO EL CONCEPTO

La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad. Dominar este principio no es sólo cuestión de capacidad cognitiva; es, sobre todo, una cuestión de habilidad social. Desde muy temprana edad los chicos y chicas aprenden hasta dónde pueden llegar en el esquema dominio-sumisión, que se enmarca dentro de este principio de reciprocidad, lo que les permite controlar su propia agresividad y poner límites a los impulsos violentos de las demás personas. Adolescentes que empiezan a tener actitudes de prepotencia y excesivo dominio y que establecen con sus iguales relaciones moralmente pervertidas e injustas donde alguna de las partes acepta la obediencia y la sumisión, ponen en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo que es un indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y, probablemente, inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar (Ortega, 1998b).

Definición de acoso escolar

Las situaciones de violencia interpersonal que se agrupan bajo una gran variedad de denominaciones (intimidación, *bullying* —literalmente, del inglés *bully* que significa 'matón' o 'bravucón'—, acoso, abuso, maltrato...) hacen referencia a:

una serie de conductas, un conjunto amplio de actos reiterados, intencionados e hirientes de unas y unos escolares hacia otros que tienen que ver con la tiranización, el hostigamiento, el insulto, las amenazas, las burlas, el aislamiento, las agresiones físicas o verbales...

Ahora bien, para que una situación pueda ser considerada como acoso escolar ha de cumplir una serie de **condiciones** (Olweus, 1998):

- La acción tiene que ser repetida y producirse durante un periodo de tiempo prolongado.
- Debe darse un desequilibrio de poder entre las víctimas y las personas agresoras.
- Debe existir una víctima atacada por alguna persona o por algún grupo acosador.

Las personas que acosan se aprovechan normalmente de la inseguridad, miedo y dificultades personales de las víctimas para pedir ayuda o defenderse.

Elementos que caracterizan el acoso escolar

En el Gráfico 5.3 se recogen una serie de elementos que tienen que ver con la identificación del acoso escolar (génesis, formas de manifestarse, lugares donde se produce habitualmente, personas que sufren sus consecuencias), que es el primer paso necesario para poder prevenirlo y combatirlo.

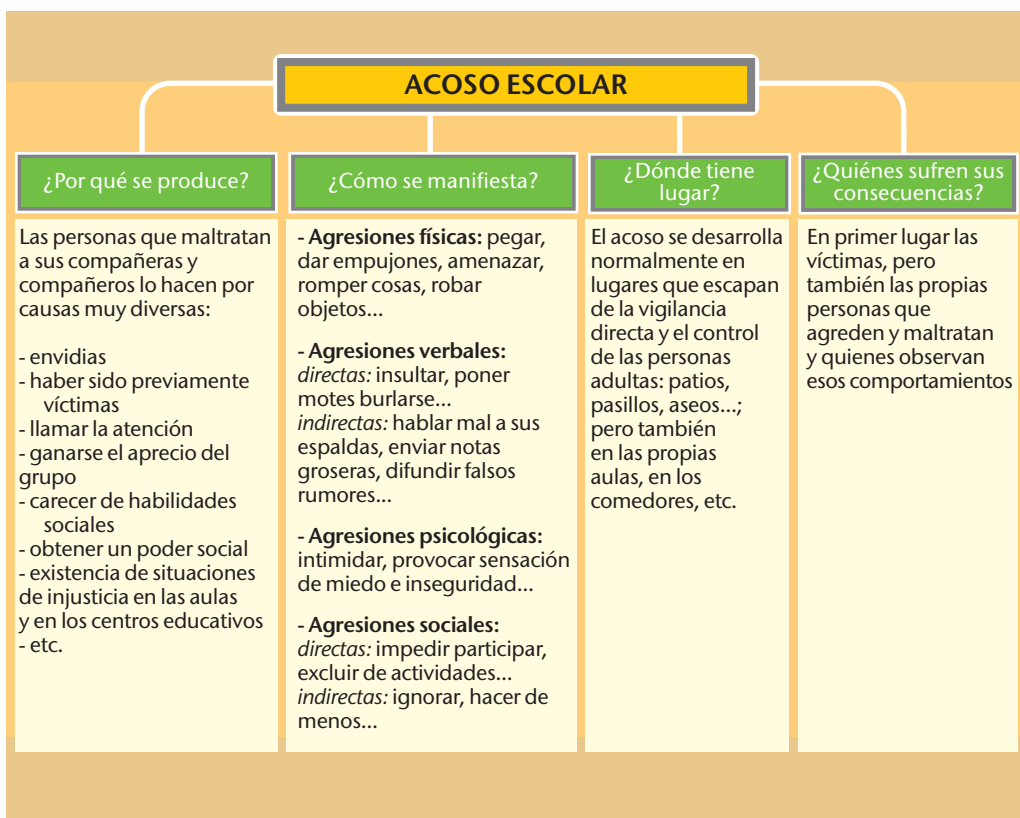


Gráfico 5.3. Elementos que caracterizan el acoso escolar.

PRINCIPALES ESTUDIOS SOBRE EL ACOSO

Los primeros estudios sobre violencia entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 1998b; Fernández, 2001c; Avilés, 2002) tienen su origen en las observaciones y escritos del psiquiatra sueco Heinemann a principios de la década de los setenta, que llama la atención sobre el fenómeno que él denominó como *mobbing* (persecución en pandilla) y sobre la injusticia que, en su opinión, supone el que estos fenómenos pasen desapercibidos para la sociedad. A estos estudios le siguieron un gran número de investigaciones centradas en descubrir la naturaleza del problema y los niveles de presencia en las escuelas escandinavas y en proponer formas para combatirlo. Destacan en este sentido los trabajos de Olweus que hacen que el Ministerio de Educación noruego desarrolle una campaña de reflexión y prevención de estos hechos. Este tipo de investigaciones se van extendiendo posteriormente por otros países como Suecia, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Japón, Escocia, Italia o Estados Unidos. En España, como recogen las autoras y autores citados anteriormente, no hay estudios a nivel estatal hasta el año 1999 cuando se publica el Informe del Defensor del Pueblo, aunque el problema ya había sido tratado en investigaciones locales (Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo, 1992; Ortega, 1994 y 1997; Avilés, 2002) y autonómicas (Ortega, 1998).

Los datos obtenidos en las investigaciones realizadas hasta este momento son bastante heterogéneos, sin bien coinciden en algunos puntos fundamentales (Ortega y Mora-Merchán, 1998b):

- **Género:** los chicos son más proclives a implicarse en estos problemas y a usar la violencia física, mientras que las chicas se implican menos y tienden a utilizar el maltrato social indirecto.
- **Edad:** afortunadamente, y contra lo que suele ser creencia generalizada, los problemas de violencia entre escolares disminuyen con la edad, aunque se constata que comienza cada vez en edades más tempranas.
- **Lugares** donde ocurren estos hechos violentos: suelen ser, por este orden, los patios, la clase, los pasillos y servicios.

Para hacernos una idea de la incidencia real de estos comportamientos en los centros de enseñanza, se incluye en la Tabla 5.2 un resumen de los datos obtenidos en la investigación realizada por iniciativa de la Oficina del Defensor del Pueblo y que se recogen en el Informe publicado en 1999. Estos datos son bastante similares a los recogidos en otros estudios más recientes (Informe Cisneros VII, del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, trabajos del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia...), si bien los porcentajes se elevan ligeramente.

| TIPO DE MALTRATO | PORCENTAJE | | |
|---------------------------|---|---|--|
| | Según las víctimas "a veces me sucede" | Según las agresoras y agresores "a veces lo hago" | Según las y los testigos "a veces lo he visto" |
| Insultar | 33,8 % | 40,9 % | 31,3 % |
| Hablar mal | 31,2 % | 35,3 % | 42,5 % |
| Poner mote | 30,1 % | 32,9 % | 29,9 % |
| Esconder cosas | 20,0 % | 12,2 % | 49,8 % |
| Ignorar | 14,0 % | 35,1 % | 57,2 % |
| No dejar participar | 8,9 % | 11,7 % | 47,2 % |
| Amenazar para meter miedo | 8,5 % | 6,8 % | 42,5 % |
| Robar cosas | 6,4 % | 1,3 % | 31,1 % |
| Romper cosas | 4,1 % | 1,2 % | 31,6 % |
| Pegar | 4,1 % | 6,6 % | 45,4 % |
| Acosar sexualmente | 1,7 % | 0,5 % | 5,8 % |
| Obligar a hacer cosas | 0,7 % | 0,3 % | 10,5 % |
| Amenazar con armas | 0,6 % | 0,3 % | 5,5 % |

Tabla 5.2. *Porcentaje de incidencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas, las agresoras y agresores y las y los testigos atendiendo a la frecuencia con que sucede. Adaptado del Defensor del Pueblo (1999).*

PERFILES DE LAS PERSONAS IMPLICADAS

El fenómeno de la violencia interpersonal, como puede comprobarse, trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta a tres tipos de protagonistas: quienes la ejercen (agresoras o agresores), quienes la padecen (víctimas) y quienes la contemplan sin poder, o querer, evitarla (espectadoras o espectadores). Veamos los perfiles que presenta cada uno de estos grupos:

Víctimas

Los perfiles sociales y/o psicológicos que presentan las víctimas de agresiones y malos tratos por parte de sus iguales suelen ser muy variados y no tienen, como a veces se presupone, unas características homogéneas (ver Cuadro 5.1).

- La edad crítica se sitúa entre los 11 y los 15 años (suelen repartirse por igual entre ambos sexos).
- Pueden ser chicas o chicos muy interactivos, pero que cometen frecuentes torpezas en sus relaciones sociales. Son las llamadas "víctimas provocadoras".
- Suelen ser personas que pasan bastante tiempo en casa.
- Suelen ser dependientes y con excesiva protección familiar.
- Están a menudo solas, excluidas del grupo. Son poco populares.
- No suelen ser demasiado hábiles en los juegos o deportes.
- Tienen dificultad para hablar en público; son personas inseguras y tímidas.
- Pueden ser también escolares bien integradas e integrados en el sistema educativo, especialmente en sus relaciones con las personas adultas, y que provocan celos y envidias entre sus compañeras y compañeros.
- Con frecuencia sufren depresión, ansiedad y presentan dependencia emocional.
- Suelen tener un autoconcepto negativo, bajos niveles de autoestima y escasez de habilidades sociales.
- En ocasiones suelen presentar debilidad física, discapacidad física o psíquica o presentar algunos signos visibles (gafas, pelo, apariencia física, dificultad en el habla...) que las personas agresoras utilizan para atacar.
- Algunas víctimas pertenecen a grupos sociales diferenciados.

Cuadro 5.1. *Perfiles de las víctimas (Ortega, 1998c; Cerezo, 2001; Avilés, 2002).*

¿A quién o a quiénes acuden las personas que sufren el acoso? Entre el 15 y el 20 % no se lo dicen a nadie, según los datos del Informe del Defensor del Pueblo (1999). De entre quienes se deciden a contarlo, el 60 % lo dice a las amistades, el 35-40 % a la familia y el 10-15 % a sus profesoras y profesores. Estos datos habrá que tenerlos muy en cuenta a la hora de tomar medidas de carácter preventivo.

Aunque las víctimas suelen adoptar una actitud pasiva y sufrir calladamente los ataques de las agresoras o agresores, existe también un prototipo de víctima activa o provocativa que combina la ansiedad con la reacción agresiva, lo que es aprovechado por las personas que maltratan para justificar su conducta. Generalmente son estudiantes que tienen problemas de concentración y que tienden a comportarse de manera tensionada e irritante (Avilés, 2002). Otras víctimas, "cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en violentas y desarrollar actitudes maltratadoras" (Ortega, 1998c:40).

Agresoras y agresores

Las personas agresoras, como sucede con las víctimas, tampoco presentan unos perfiles personales demasiado homogéneos (ver Cuadro 5.2), aunque rara vez son estudiantes académicamente brillantes.

- Suelen ser, principalmente, varones. Las chicas utilizan más elementos psicológicos.
- En algunos casos, son chicas y chicos muy hábiles para ciertas conductas sociales, como por ejemplo, justificar sus actos, evitar que se les descubra..., aunque presentan normalmente carencia de habilidades sociales.
- Pueden ser incluso estudiantes populares y agradables ante las personas adultas a las que adulan e, incluso, engañan. Pueden llegar a ser líderes en negativo.
- Un alto porcentaje corresponde a chicos y chicas con personalidades problemáticas o rasgos tendentes a la psicopatía.
- Pueden poseer un temperamento agresivo, impulsivo y, en ocasiones, muy violento.
- Suelen ser personas frías emocionalmente, prepotentes.
- Normalmente no tienen sentimientos de culpabilidad y no muestran baja autoestima.
- Posiblemente fueron víctimas de violencia doméstica o su educación tuvo lugar en climas de abandono o inestabilidad emocional.
- Pueden responder a un perfil pasivo (participan, pero no actúan).
- En general, muestran poco interés por la escuela.

Cuadro 5.2. Perfiles de las alumnas y alumnos agresores (Ortega, 1998c; Cerezo, 2001; Avilés, 2002).

Las personas que agraden, normalmente, no se sienten bien consigo mismas y por eso quieren controlar y dominar a los demás. En el fondo, es muy probable que tengan miedo y se sientan inseguras, aunque cuando hacen daño se incrementa su seguridad. Por tanto, necesitan tanta o más ayuda que quienes sufren las consecuencias de sus acciones.

Espectadoras y espectadores

Son muchas las alumnas y alumnos que observan las situaciones de acoso escolar y sus actitudes y comportamientos suelen ser bastante diferentes (ver Gráfico 5.4), si bien raramente se comprometen hasta el punto de frenar a quienes muestran estos comportamientos. Si utilizan la ley del silencio, si miran hacia otro lado, están alimentando el fenómeno porque quienes agreden se sienten cada vez más fuertes y más impunes mientras que las víctimas están cada vez más solas y aisladas.



Gráfico 5.4. *Actitud que suelen adoptar las personas que observan las situaciones de acoso.*

CONSECUENCIAS QUE TIENEN ESTOS COMPORTAMIENTOS

Las consecuencias del maltrato entre iguales son muy nocivas para todas las personas involucradas y también para las instituciones, como puede comprobarse en el Gráfico 5.5.



Gráfico 5.5. *Consecuencias del maltrato para todas las personas e instituciones implicadas (Ortega y Mora-Merchán, 1998a; Ortega, 1998c; Fernández, 2001c; Avilés, 2002; Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2006).*

FACTORES QUE CONDICIONAN SU EXISTENCIA

Existen una serie de factores que pueden, o bien generar y mantener las conductas intimidatorias, o bien actuar como elementos protectores e inhibidores, y que se analizan por ámbitos de concurrencia (ver Tabla 5.3).

| FACTORES | ASPECTOS A CONSIDERAR |
|----------|--|
| Familiar | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y dinámica de la familia. • Estilos educativos de padres y madres (actitud emotiva, grado de permisividad, métodos de afirmación de la autoridad...). • Relaciones con los hermanos y hermanas. • Relaciones que se establecen entre las personas adultas que conviven en el hogar. |
| Social | <ul style="list-style-type: none"> • Visualización de programas televisivos violentos. • Existencia de recursos comunitarios (servicios sociales, jurídicos o policiales). • Creencias y valores culturales dominantes. • Actitudes tolerantes de la sociedad hacia ciertas conductas violentas. |
| Grupal | <ul style="list-style-type: none"> • Contagio social: los modelos influyen especialmente en aquellas personas que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguras y dependientes. • Falta de control de inhibiciones. • Difuminación de la responsabilidad individual. • Cambios en la percepción de la víctima. |
| Personal | <ul style="list-style-type: none"> • Agresividad. • Falta de control. • Baja autoestima. • Debilidad física. |
| Escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del centro y del aula. En centros grandes y en aulas masificadas es más fácil que se produzcan situaciones de acoso. • Aspectos organizativos del centro: existencia o no de normas de convivencia y contexto en el que han sido elaboradas, nivel de participación de la comunidad educativa, sistemas de agrupamiento del alumnado, régimen disciplinario, etc. • Presencia o no de personas adultas en patios, recreos... y actitudes que adoptan ante las situaciones de intimidación. • Aislamiento característico del sistema de relación entre iguales. |

Tabla 5.3. Factores que condicionan la existencia del maltrato y algunos aspectos susceptibles de consideración en cada uno de ellos (Avilés, 2002).

Para detectar y prevenir posibles situaciones de acoso en las escuelas es necesario que todas las personas implicadas (alumnado, profesorado y familias) dispongan de información suficiente y veraz, cuenten con herramientas adecuadas, estén formadas en estos temas y trabajen de manera coordinada y colaborativa.

Partiendo de la convicción de que la existencia de un solo caso de maltrato ya justificaría la intervención urgente y la movilización de todos los recursos posibles, las distintas comunidades autónomas están llevando a cabo, en algunos casos desde hace ya varios años, actuaciones encaminadas a prevenir y, si es posible, erradicar estos comportamientos.

Siguiendo esta línea de trabajo, la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias presentó a principios de este año 2006 una Guía que contiene una serie de **Orientaciones sobre el Acoso Escolar** e inició una campaña de divulgación y sensibilización en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma con la distribución de trípticos informativos dirigidos tanto al alumnado como a las familias y al profesorado. Como parte de las actividades de esta campaña, los Centros tendrán que elaborar un informe sobre la situación de la convivencia en general, y de manera más concreta sobre el acoso escolar, con indicación de las actuaciones que van a llevar o que están llevando a cabo con todos los colectivos implicados: actividades de formación permanente del profesorado, reuniones con familias, aplicación de cuestionarios a estudiantes, sesiones de tutoría específicas sobre esta temática...

Es necesario implicar en estas actividades a toda la comunidad educativa y no sólo a quienes se ven afectados o afectadas de una forma directa en el problema. El **alumnado**, tanto quienes sufren directamente el acoso de sus compañeras y compañeros como quienes causan ese daño o son testigos de estos comportamientos, necesita formación y orientaciones para actuar de la forma más adecuada, ética y eficaz. Las **familias** necesitan conocer qué es el maltrato, por qué suele producirse (indicadores de riesgo) y cómo pueden colaborar en su prevención o intervenir en caso de que, desafortunadamente, sus hijos o hijas lo estén sufriendo, causando o presenciando. Y el **profesorado** necesita sensibilizarse sobre el tema, recibir formación y poner en práctica estrategias adecuadas de prevención, siendo una de las más adecuadas la implantación de sistemas de ayuda entre iguales, que se analizarán con detenimiento en el capítulo siguiente.

Los centros educativos tendrán que estar, por tanto, muy atentos para detectar posibles situaciones de acoso y para intervenir en caso de que se demuestre que está sucediendo realmente.

Las Comisiones de Convivencia tendrán a este respecto la tarea de reflexionar y analizar las causas de acoso entre iguales y proponer la adopción de medidas y actuaciones dirigidas a prevenir y, en su caso, corregir los casos que se puedan producir (Circular de Inicio del Curso 2005-2006 de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias).

Todas las actuaciones que se desarrollen, en cualquier caso, deben formar parte de un marco global de mejora de la convivencia en el Centro, que debe abarcar un abanico amplio de factores como son la convivencia democrática, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las medidas organizativas, la colaboración familiar y las relaciones con el entorno sociocomunitario.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Piensas que un conflicto puede ser una herramienta pedagógica y una oportunidad de aprendizaje?
 - ¿Consideras que sólo se debe actuar cuando se produce la crisis dentro de un conflicto o cuando tiene lugar un acto violento?
 - Cuando se presenta un conflicto en tu aula, ¿cómo lo resuelves?; ¿qué medidas adoptas?
 - De las cinco actitudes habituales ante el conflicto (competición, sumisión, evasión, colaboración y negociación), ¿cuál o cuáles sueles adoptar con más frecuencia?; ¿te dan buenos resultados?
 - ¿Qué podríamos hacer para que nuestra actuación como educadoras y educadores fuera constructiva?
 - ¿Piensas que son tan habituales como parece desprenderse de las noticias periodísticas y televisivas las situaciones de maltrato entre iguales en los centros educativos? En tu opinión, ¿se hace lo suficiente para detectarlas y prevenirlas?
 - ¿Qué actuaciones se están llevando a cabo en tu Centro dentro de la campaña de divulgación y sensibilización promovida por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias a raíz de la presentación de la Guía sobre Acoso Escolar? ¿Crees que son positivas esas actuaciones? ¿Deberían intensificarse?
1. Cuando se nos presenta un conflicto en el aula o en el Centro podemos revisar la **Tabla 5.1**, donde exponemos una serie de reflexiones a modo de preguntas que pueden ayudar a comprender las causas, las personas que están implicadas, así como el proceso y el contexto en el cual se desarrolla dicho conflicto.
 2. Para favorecer la observación de conductas de acoso entre iguales y recoger indicios de posibles situaciones de victimación, se puede utilizar el cuestionario para el alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, que se incluye en el **Anexo III** del CD-Rom.

6. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y TRATAMIENTO CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS

“Si seguimos esperando a que los conflictos lleguen a la fase de crisis para empezar a solucionarlos será realmente difícil hacerlo. Así como el conflicto es todo un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución... también hay que verla como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas”.

(Cascón, 2000a: 58-59).

La violencia sigue siendo, lamentablemente, una forma demasiado habitual de enfrentar los conflictos, lo que, evidentemente, no beneficia al clima de convivencia en las instituciones educativas ni ayuda a avanzar en la asunción de los principios de la Educación para la Paz y la resolución pacífica de conflictos. Y esto se debe a que el alumnado no dispone de las herramientas adecuadas para abordar y resolver conflictos con eficacia y creatividad. El profesorado, por su parte, ni ha sido formado suficientemente en esta materia ni dedica tiempos de su horario (porque tampoco dispone de ellos) a trabajar estos aspectos que hoy se consideran básicos tanto para el ejercicio de la acción educativa como para el desarrollo académico y personal del alumnado.

Sin embargo, es necesario actuar y las decisiones que se tomen y las medidas que se adopten van a depender de cómo se conciba el fenómeno de la violencia y el comportamiento antisocial. “Si se entiende simplemente como un problema de seguridad, la instancia que debe intervenir no es otra que la policía; si es más bien un conjunto de problemas clínicos, debe recurrirse a los especialistas psicólogos y terapeutas; si por el contrario se trata de un tema estrictamente familiar y de barrio, pues los servicios sociales de carácter municipal son los competentes en la cuestión. Si alguien entiende, sin embargo, que se trata de un problema educativo que tiene sus raíces en lo escolar, en la cultura de la escuela, entonces habrá que pensar en una respuesta educativa” (Torrego y Moreno, 2003:28-29). Y este último es, evidentemente el mejor camino, pero coordinando esfuerzos con el ámbito familiar, social, etc.

Entre las diversas estrategias que pueden desarrollar los centros educativos para prevenir la violencia y afrontar los conflictos, vamos a centrarnos, en primer lugar, en la **educación en y para el conflicto** de una manera sistemática y continuada.

EDUCAR EN Y PARA EL CONFLICTO

Teniendo en cuenta que el conflicto, como ya se ha señalado, es inherente a cualquier proceso de relación interpersonal y admitiendo que una demanda educativa ineludible en estos momentos, y también una necesidad personal, es saber resolver conflictos, hay que destacar la conveniencia y la urgencia de "*educar en y para el conflicto*" desde el primer día (Cascón 2000b), lo que constituye un reto de la educación por la paz y la resolución noviolenta de conflictos. Este reto se fundamenta y concreta en una serie de temas importantes que se recogen en el Cuadro 6.1.

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto.
- Adoptar una actitud de compromiso ante los problemas de convivencia y de querer aprender de los propios conflictos, porque son momentos decisivos para las relaciones humanas.
- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir toda su complejidad.
- Aceptar incondicionalmente y sin reservas a todas y todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas, su procedencia social o su comportamiento y estimularlos para que aprendan a resolver sus propios conflictos.
- Tratar de encontrar soluciones satisfactorias para todas las partes implicadas.
- Reservar tiempos para indagar las causas de los conflictos, explorar diversas posibilidades de resolución, ejercitarse en las técnicas de afrontamiento...
- Dedicar especial atención a las estrategias noviolentas para afrontar conflictos.

Cuadro 6.1. *Temas en los que se concreta el reto de "educar en y para el conflicto" (Cascón, 2000b, Jares, 2001b)*

Las herramientas básicas para afrontar los conflictos, sin recurrir como primera opción a medidas excepcionales como la sanción o la expulsión, son la **provención**, el **análisis y negociación** y la **mediación**. Las dos primeras son más autónomas al ser las propias personas o grupos involucrados en el problema quienes buscan las fórmulas para su resolución, mientras que la mediación es una herramienta más dependiente de terceras personas, como veremos en el capítulo siguiente.

LA HERRAMIENTA DE LA PROVENCIÓN

El primer paso para una resolución pacífica de los conflictos es la **provención** (Cascón, 2000b), que es un concepto diferente al de **prevención** porque los conflictos ni se pueden ni, casi se podría decir, se deben evitar.

- La *prevención* es importante pero puede tener algunas connotaciones negativas, por ejemplo, evitar el conflicto, no analizarlo, no permitir que aflore todo lo que hay dentro, no ahondar en sus causas profundas...
- La *provención*, en cambio, nos llevará a buscar una explicación adecuada de lo que ocurre, obtener un conocimiento certero de los cambios que son necesarios para eliminar sus causas y crear climas adecuados que favorezcan la cooperación y disminuyan el riesgo de nuevos conflictos o el estallido de conflictos latentes.

Lo que puede resultar más útil, por tanto, es proveer de capacidades y estrategias tanto al alumnado como al profesorado para afrontar conflictos cuando están en sus inicios. Entre las tareas que se pueden llevar a cabo para tratar de conseguirlo, cabe destacar las siguientes (ver Tabla 6.1).

| TAREA | OBJETIVOS | ESTRATEGIAS |
|--|--|---|
| <p>Crear grupo: el grupo hay que construirlo porque es mucho más que una suma de personas aisladas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer ambientes seguros, de cooperación y confianza mutua. • Procurar que ninguna persona se sienta excluida, porque el rechazo y la falta de integración suele ser causa de conflictos. • Satisfacer sentimientos de pertenencia al grupo. • Cuestionar el culto a la competitividad. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de dinámicas de presentación, conocimiento, confianza y aprecio. • Realización de actividades relacionadas con los juegos cooperativos. • Utilización de metodologías didácticas participativas. |
| <p>Desarrollar estrategias de comunicación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Procurar que las alumnas y alumnos aprendan a expresarse para que puedan recurrir al lenguaje, y no a la violencia, cuando se presenta un conflicto. • Valorar la relación con la persona con la que se está estableciendo la comunicación, sin que esto suponga restar importancia al mensaje. • Convertir los temas de comunicación en currículum explícito. • Proporcionar un cambio de mirada hacia las culturas ajenas y la propia, eliminando los estereotipos negativos y creando relaciones de empatía. | <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por los turnos de palabra, • Práctica de la escucha activa (escuchar es oír con voluntad de comprender) para que la persona con la que hablamos perciba que nos importa lo que es y lo que dice. • Utilización tanto del canal verbal como de los canales no verbales para expresar sentimientos, emociones, etc. de manera precisa, sin que se produzcan contradicciones e interferencias entre ellos. • Creación de espacios para la comunicación. |
| <p>Impulsar una cultura de paz</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construir una nueva cultura donde la violencia no tenga cabida. • Adquirir valores basados en la educación para la paz y la no violencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de un modelo de disciplina democrática, asentado en el diálogo, el consenso, la negociación, la persuasión y los valores del respeto hacia las personas. • Desarrollo de procesos de concienciación sobre estos temas. • Generación de ambientes en los cuales puedan aflorar los conflictos y abordarse sin temores ni amenazas. |

Tabla 6.1. Actuaciones que se pueden llevar a cabo a la hora de trabajar los conflictos, con indicación de los objetivos que se persiguen con cada una de ellas y de las estrategias que es necesario aplicar (Cascón, 2000b; Jares, 2001b; Torrego y Moreno, 2003).

Trabajar la provención no significa necesariamente que no sigan su curso determinados conflictos ya iniciados o que no vayan a surgir otros nuevos. Por ello, será importante también aprender a analizar los conflictos que puedan producirse, negociar, consensuar y buscar soluciones satisfactorias para todas las partes, persiguiendo en última instancia que cada persona sepa resolver sus propios conflictos.

Análisis del conflicto

A la hora de analizar un conflicto e intervenir sobre él, lo primero que conviene hacer es separar claramente las cuatro dimensiones que están siempre presentes: personas, problema, proceso y contexto (Cascón, 2000b; Jares, 2001b). Cuando no se hace, se suelen adoptar posturas que se corresponden, bien con los modelos autoritarios o bien con los modelos permisivos, y no se exploran otras vías que son mucho más democráticas y constructivas, como el modelo democrático (ver Gráfico 6.1).

— Modelo autoritario

Estaremos utilizando un modelo autoritario cuando actuamos con dureza con las personas, con los problemas y con el proceso, sin tomar en consideración las posibles influencias del contexto. Con este comportamiento, personalizamos los problemas (alumnado conflictivo, grupos indisciplinados...), con lo cual estaremos atacando a las personas en vez de centrarnos en el problema. Esta actitud conlleva tres importantes inconvenientes que probablemente harán que los problemas se enquisten e incluso se agudicen:

1. Se genera una reacción de irritación, rechazo y deseos de venganza en la persona que se siente culpabilizada y etiquetada, al tiempo que disminuye su autoconcepto y autoestima.
2. Nadie se encargará en realidad de resolver el problema.
3. No se introducirán cambios en el contexto.

— Modelo permisivo

Si optamos, por el contrario, por actuar con suavidad (modelo permisivo), seremos sensibles con las personas, algo sin duda positivo, pero también seremos poco firmes a la hora de enfrentar el problema —con lo cual será fácil que se reproduzca— y a la hora de implementar medidas y analizar sus resultados. En cuanto a las influencias del contexto, aunque se reconoce su potencial incidencia en la aparición y escalada del conflicto, se adopta una postura conformista y de aceptación pasiva de la realidad.

— Modelo democrático

A la vista de lo que se acaba de señalar, parece claro que habría que tender hacia un modelo más democrático en el que se asuman los valores de la participación, equidad y justicia. Así seremos, como dice Gandhi, “duros con el problema y sensibles con las personas”, equilibrados con el proceso y críticos con el contexto.

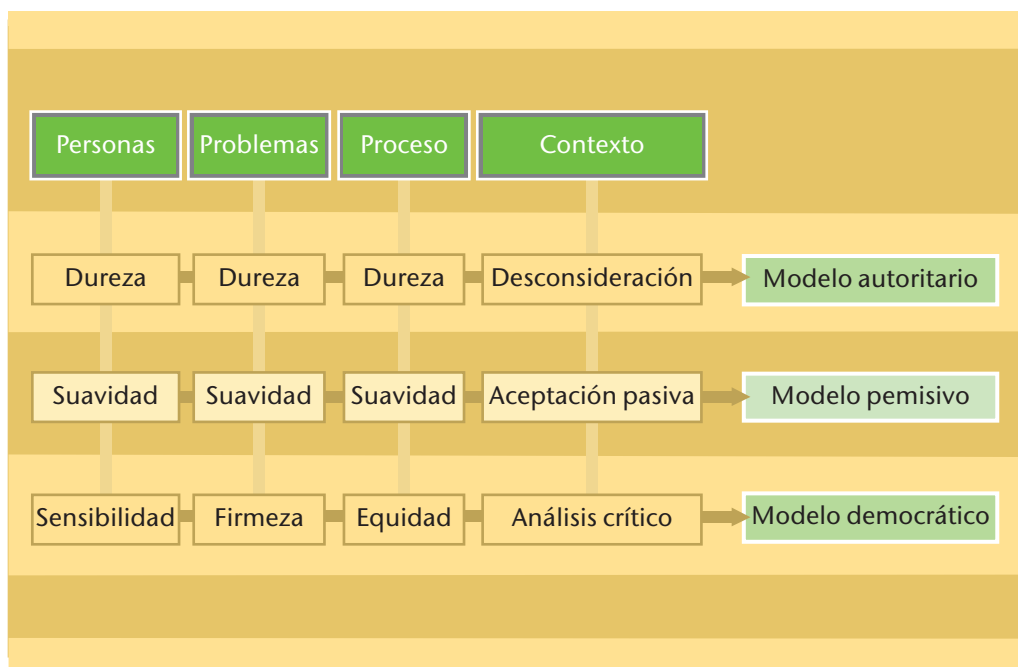


Gráfico 6.1. Posturas que se pueden adoptar con cada uno de los elementos básicos que intervienen en un conflicto. Adaptado de Cascón (2000b).

Hay que trabajar, por tanto, con las personas (percepciones, emociones, imagen...), pero también con el problema (separando el problema de la persona, las necesidades de las posturas...) y con el proceso (escuchando, explorando, consensuando normas, dialogando, cambiando el castigo por la restauración del daño...), teniendo siempre presente el contexto en el que se gesta y se hace visible el conflicto (ver Tabla 6.2).

| | |
|----------|---|
| Personas | <ul style="list-style-type: none"> • Procurar que las personas aprendan a expresar sus propias percepciones sobre el conflicto (hay tantas percepciones como personas), manifestar sus sentimientos y reconocer sus emociones, que pueden tener relación con la imagen (la imagen puede ser más importante que el propio conflicto), el prestigio personal... • Procurar que las personas aprendan a escuchar y respetar las opiniones de la otra parte. • Aprender a visualizar las dinámicas de poder y a cambiarlas cuando los desequilibrios son demasiado acusados, pues, de lo contrario, la solución del problema será difícil. Es cierto que en toda interacción humana hay desequilibrios de poder, pero si la relación es sana, esos desequilibrios son cambiantes. |
| Problema | <ul style="list-style-type: none"> • Separar posturas de necesidades. • Utilizar los intereses o necesidades comunes como posible base para el acuerdo. • Desde las necesidades, habrá más soluciones, estaremos yendo al meollo del conflicto y podremos encontrarnos con necesidades e intereses comunes de las partes. |
| Proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar el origen, estructura y magnitud del conflicto, para lo cual habrá que: <ul style="list-style-type: none"> - Examinar, explicar y llegar a acuerdos sobre las causas directas o indirectas del conflicto, lo que permitirá descubrir si éste es o no real. - Delimitar qué personas o grupos están implicados. - Prestar atención a las variables que intervienen en el desarrollo del conflicto. - Analizar las soluciones (si las ha habido) adoptadas hasta ese momento. • Facilitar la comunicación de las partes en este. Para ello será importante: <ul style="list-style-type: none"> - Controlar las dinámicas destructivas del conflicto: generalizar, aludir al pasado, estereotipar a las personas, gritar, amenazar... - Proveer un ambiente de diálogo mejorando la observación y la capacidad de escucha: ayudar a reformular, a emitir mensajes en primera persona, a no enjuiciar... - Reconocer los intereses y necesidades de la otra parte y no fijarse únicamente en las posiciones. - Equilibrar el poder. • Concretar alternativas de resolución, evitando volver atrás o plantear nuevos temas que no forman parte directa del conflicto. Las actuaciones se centrarán en: <ul style="list-style-type: none"> - Consensuar reglas de cómo abordar el conflicto. - Analizar los recursos a nuestro alcance. - Establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas. - Buscar la mediación de terceras personas, de no llegar a un acuerdo. • Evaluar estrategias y resultados, comprobando el grado de cumplimiento de los acuerdos y la posible modificación de la relación entre las partes, los cambios introducidos.... |
| Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar posibles prácticas de exclusión, sexismo, normas injustas... • Procurar que el alumnado encuentre "sentido" a lo que se hace en la escuela. |

Tabla 6.2. Actividades de análisis y comprensión del conflicto que se pueden realizar con cada uno de los elementos básicos que lo integran (Cascón, 2000b; Jares, 2001b).

Negociación

Se trata de un proceso mediante el cual se intenta llegar a algún tipo de acuerdo que bien puede ser totalmente satisfactorio o bien ser el resultado de un consenso en el que todas las partes ceden en algo para llegar a un punto que, aunque no es exactamente lo que querían, vale para solucionar el conflicto.

En este segundo nivel de trabajo con los conflictos estamos, como señala Puig (1997:61), "ante una conducta de acercamiento de posiciones por el método del regateo. Si hay voluntad de entendimiento y espacio para lograrlo, es posible alcanzar un punto de equilibrio entre las cesiones de una parte y la otra".

En cualquier caso, a lo largo de todo este proceso de educación en y para el conflicto, hay que trabajar con el alumnado una serie de capacidades para que aprenda a pensar. El desarrollo de estas capacidades le resultarán muy necesarias y positivas, no sólo a la hora de afrontar conflictos, sino también para formarse como persona y relacionarse. Nos estamos refiriendo a los cinco pensamientos que con tanta precisión y profundidad describe Segura (2002, 2005) y que se recogen en Tabla 6.3.

| PENSAMIENTO | CAPACIDAD PARA... |
|----------------|---|
| Causal | Diagnosticar bien el problema. |
| Alternativo | Imaginar soluciones diferentes a los problemas que se presentan. |
| Consecuencial | Prever las consecuencias de las soluciones que se adopten. |
| De perspectiva | Ponerse en el lugar de la otra persona. |
| Medios-fin | Fijarse objetivos y planificar con qué medios se van a conseguir. |

Tabla 6.3. Tipos de pensamiento y capacidades para aprender a pensar y desarrollarse como persona (Segura, 2002, 2005).

Si no se ponen en práctica aún estos cinco pensamientos, se pueden adquirir o enseñar; si ya se han adquirido, se pueden mejorar con programas y técnicas eficaces como las que nos ofrece el propio Segura (2002) en su libro titulado *Ser persona y relacionarse*, donde presenta una serie de dinámicas y actividades muy interesantes para trabajar con el alumnado.

ADOPTAR MEDIDAS ADECUADAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Acabamos de destacar la importancia que tiene para la convivencia pacífica el educar en y para el conflicto cada día y en todos los niveles de la escolarización. Aho-

ra bien, ese trabajo no será suficiente, y es además poco probable que se pueda desarrollar, si los contextos en los que se producen las prácticas educativas no son contextos profundamente respetuosos con las distintas formas de ser, actuar y pensar de las personas que los integran, con sus circunstancias económicas y sociales, con su cultura, religión, etnia...; en definitiva, con las diversidades individuales y colectivas.

En el momento actual la diversidad se ha convertido en un concepto excesivamente amplio, polivalente y ambiguo. Se ha convertido, como dice Gimeno (2001:129), "en una especie de concepto ómnibus al que todos podemos subirnos, aunque vayamos a muy diferentes destinos y viajemos por los más diversos motivos. Si un concepto es o se convierte en borroso por la sobrecarga semántica que posee, pasa a ser poco útil en la discusión rigurosa de los problemas y se convierte en fuente de confusión en la práctica". Y algo de esto está sucediendo. Como la diversidad es un término políticamente correcto, una aspiración del pensamiento y del discurso progresista, y un planteamiento que entronca directamente con las prácticas democráticas, todo el mundo lo utiliza aunque sea para referirse a cuestiones intrínsecamente muy distintas.

Si analizamos su traducción práctica, es fácil observar, como lo hace Contreras (2002), que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe "atención a la diversidad", porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual sino al colectivo del alumnado que es "diverso", que no encaja en el sistema por alguna razón, que pertenece a alguna minoría étnica o sector social desfavorecido, que tiene dificultades o retrasos en el aprendizaje, que es conflictivo en el aula, que presenta alguna discapacidad. Es esta una postura restrictiva, que provoca actitudes docentes poco recomendables y que genera no pocos conflictos en el ámbito escolar.

Además, a la vista de las estrategias de atención a la diversidad que se vienen utilizando en estos últimos años, se podría decir que el alumnado que se está viendo más perjudicado es aquel que no pertenece de una manera clara a un grupo determinado (alumnado "con informe", "de integración", "de compensatoria", "de altas capacidades"...), sino que se encuentra diluido en el grupo-clase "normal" y que está siendo "olvidado", "ignorado", que es "anónimo", que pasa por la escuela sin que nadie note su presencia, sin que nadie sepa si sufre, si sus relaciones interpersonales son o no satisfactorias. Estas alumnas y alumnos, a la larga, también fracasan: ¡qué mayor fracaso que pasar varios años por la escuela sin haber sido nunca protagonista! y sin haber tampoco disfrutado de los recursos que se ponen a disposición de quienes presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

Otra forma de situarse ante la diversidad, mucho más justa y democrática, consiste en verla como riqueza, como la oportunidad de aprender de otras personas y con otras personas. Se supera en este caso la dicotomía "diverso/normal" y se va hacia una concepción más amplia que acepta que lo diverso es aquello que "permite hacer de cada cual un ser original" (Malaguzzi, 1987:5).

El objetivo de la atención a la diversidad debe ser en estos momentos la “inclusión” educativa que se refiere a la capacidad de la escuela para acoger y educar a la totalidad del alumnado. Con este término se pretende dar un paso más y señalar la necesidad de reestructurar la dinámica de trabajo en los centros educativos y en las aulas para cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todas las alumnas y alumnos y no solamente a aquellas y aquellos que se consideran ‘educables’, porque se asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo produce beneficios colectivos (Arnaiz, 1997, 1999).

Es cierto que la diversidad genera conflicto en una escuela pensada para la homogeneidad y que funciona bajo unas estructuras rígidas y uniformes; por este motivo, muchas profesoras y profesores prefieren desarrollar su tarea docente bajo ese prisma de homogeneidad. Lo que ocurre es que tratando de forma homogénea lo que es diverso, existen muchas posibilidades de que afloren los conflictos y se vayan poco a poco agrandando y multiplicando.

La respuesta educativa a la diversidad implica una oportuna diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, no segregadoras ni empobrecedoras, que ayuden a la consecución de objetivos, tanto de carácter individual como colectivo.

Además de las medidas recogidas en el ordenamiento legal, hay otras que pueden resultar útiles para desarrollar una enseñanza de calidad, potenciar los procesos democratizadores e impulsar procesos innovadores y de colaboración docente. Analicemos brevemente alguna de ellas.

AGRUPACIONES FLEXIBLES

Los agrupamientos escolares son, tradicionalmente, muy rígidos y estables, porque están pensados para tratar a todo el grupo clase del mismo modo: mismo currículo, igual metodología, idéntica forma de evaluación, mismos textos y un ritmo uniforme para todas y todos los estudiantes. Es lo que Santos Guerra (2002:76-77) denomina “inquietante función homogeneizadora” de la escuela. Parece, señala, “que se pretende alcanzar un individuo estandarizado y arquetípico que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar”.

Para atender a la diversidad y evitar situaciones de desmotivación, sentimientos de exclusión, de enajenación cultural... hay que desarrollar estructuras organizativas diversas y flexibles, que favorezcan en todo momento la ayuda entre iguales, la cooperación, el contraste de ideas y opiniones, la espontaneidad y, en definitiva, la participación. Los agrupamientos flexibles son, en este sentido, una buena estrategia porque rompen la rigidez y rutina organizativa, evitan el etiquetado y

promueven la motivación por el aprendizaje (Santos Guerra, 1993, 2002; Albericio, 1997). Utilizando la definición que se recoge en el documento "Orientación y Tutoría" (MEC, 1992:82) se puede decir que:

Las agrupaciones flexibles se integran dentro de una fórmula organizativa mixta que combina agrupamiento flexible y grupo fijo. El alumno o alumna se mantiene en su grupo natural y se aparta en el tiempo y en el espacio de manera provisional para formar subgrupos, en función de criterios diversos que: respeten el nivel de aprendizaje, se organicen según el tipo de actividad, dependan de la libertad de elección, etc.

Las agrupaciones flexibles permiten adaptar la enseñanza a las características del alumnado, no limitando en ningún caso la adquisición de nuevos aprendizajes —al evitar el freno que supone para las alumnas y alumnos mejor dotados trabajar en una estructura rígida e igualitarista— y, al mismo tiempo, no obligando a nadie a seguir un ritmo de trabajo superior al que le permiten sus posibilidades, lo que sin duda provocaría una deficiente adquisición de los conocimientos relacionados con materias instrumentales básicas y un fracaso escolar prematuro.

A lo largo de estos últimos años se han desarrollado experiencias muy interesantes y valiosas de agrupamientos flexibles (Barrueco, 1985; Santos Guerra, 1993; Albericio, 1994; Iglesias Muñiz, 1998; etc.), pero al mismo tiempo, aprovechando la propia influencia de estas experiencias y la relevancia que les concede la LOGSE (1990), se ponen en marcha agrupaciones que, aunque se les aplica el calificativo de "flexibles", no cumplen las condiciones mínimas ni los requisitos necesarios y se convierten más bien en prácticas segregadoras.

Es lo que sucede, por ejemplo, cuando se forman grupos paralelos (el denominado *tracking* o clasificación precoz), donde se acaba juntando en la misma clase a todas las alumnas y alumnos repetidores, o grupos multinivel donde no se da una secuencia curricular coherente ni se producen cambios frecuentes de estudiantes de unos niveles a otros. Estas agrupaciones homogéneas conllevan etiquetado y encierran graves riesgos; además, la homogeneidad que persiguen es sólo aparente. Lo único que se consigue con ellas, aparte de no mejorar el rendimiento académico ni aumentar la motivación por el aprendizaje, es crear "grupos bomba" donde los conflictos encuentran un caldo de cultivo perfecto para manifestarse y reproducirse.

A continuación se resumen las características más importantes de las agrupaciones flexibles, los objetivos que persiguen, las condiciones o requisitos de su puesta en práctica y las ventajas que se obtienen con su implementación.

— Características

- Implican a todo el grupo clase y, a ser posible, a todos los grupos de un curso o ciclo.
- Exigen una función tutorial intensa.

- Necesitan la participación de todo el profesorado y una gran coordinación docente.
- Deben permitir una movilidad constante de estudiantes por los distintos grupos en función de criterios de interés, rendimiento, actitud...
- Requieren la elaboración de programaciones verticales adaptada a cada grupo y con una gran conexión y coherencia entre ellas (a ser posible con centros de interés comunes).

— *Objetivos*

- Atender a las diferencias individuales del alumnado y mejorar los ritmos de aprendizaje.
- Crear un clima de motivación por el estudio y de satisfacción personal.
- Mejorar las relaciones interpersonales y el clima de aula, lo que beneficia los aprendizajes.
- Integrar en el grupo estudiantes con dificultades de relación y que pueden sufrir el rechazo por parte de algunos compañeros y compañeras.
- Renovar el interés por la escuela y por los propios aprendizajes, sobre todo en aquellas alumnas y alumnos que presentan actitudes pasivas.
- Superar determinadas sensaciones de fracaso escolar.
- Cohesionar una línea de programación curricular a nivel vertical.
- Minimizar los inconvenientes de la agrupación graduada, basada exclusivamente en criterios de edad cronológica y rendimiento académico.
- Incorporar las agrupaciones al sistema escolar como mecanismo para la búsqueda de la individualización y el progreso continuo.

— *Condiciones para la puesta en práctica*

La importancia de las agrupaciones flexibles radica en que afectan a toda la organización escolar (tiempos, espacios, agrupamiento de estudiantes, trabajo del profesorado...), así como al diseño y desarrollo del currículum (contenidos, metodología, materiales, evaluación, promoción...), como puede observarse en el Gráfico 6.2.



Gráfico 6.2. *Condiciones o requisitos para la puesta en práctica de agrupaciones flexibles (Iglesias Muñiz, 1998).*

Ventajas de las agrupaciones flexibles

- Aumenta el desarrollo cooperativo y la colaboración profesional.
- Mejora la comunicación con las familias.
- Se posibilita un desarrollo del alumnado progresivo, coherente y más autónomo.
- Cada estudiante es evaluado o evaluada de acuerdo con su situación de partida y con los aprendizajes que realiza en cada momento.
- Hay un impacto beneficioso sobre la conducta. Esto es debido a varias circunstancias:

- El alumnado mejora su comportamiento cuando hace actividades apropiadas a su capacidad y ritmo de aprendizaje.
- Los cambios de aula, de compañeras y compañeros rompen la monotonía que pueda presentar un grupo-clase tradicional fijo y estable y con problemas enquistados de rechazo o de malas relaciones interpersonales.
- Los cambios de profesor o profesora obligan al alumnado a dedicar un tiempo a estudiar su personalidad y las consecuencias de los posibles actos de indisciplina.
- La existencia de criterios más o menos uniformes de organización interna de aula ofrece menos oportunidades para el desorden y para la justificación de una actuación anómala.
- Se minimizan los efectos del currículum oculto.

Habrá que prestar también mucha atención a los posibles inconvenientes que pueda provocar la puesta en práctica de agrupaciones flexibles, como por ejemplo convertir en estables dichos grupos, generar algún tipo de etiquetaje..., al objeto de minimizar sus efectos sobre el proceso de aprendizaje, sobre los resultados o sobre las relaciones interpersonales.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es otra estrategia muy aconsejable de atención a la diversidad que también posibilita y mejora la convivencia en los centros educativos. Conocido el aislamiento del alumnado en su trabajo, así como la homogeneidad de las propuestas de aprendizaje con incidencia casi exclusiva en la adquisición de conocimientos, se hace necesario enfatizar el aprendizaje cooperativo y la investigación grupal como vía de construcción del conocimiento por medio del contraste de ideas, búsqueda de información y aprendizaje entre iguales. Según (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), el aprendizaje cooperativo es

el uso didáctico de grupos reducidos en los cuales las alumnas y alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

En una situación de aprendizaje cooperativo cada integrante del grupo consigue sus objetivos si, y sólo si, todas y todos los demás con los que trabaja cooperativamente consiguen también los suyos. Presenta, por tanto, unas características diferenciales con respecto a las tradicionales estructuras individualistas o competitivas (Gráfico 6.3).

FORMAS DE ESTRUCTURAR LA CLASE

| ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE INDIVIDUALISTA | ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COMPETITIVA | ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COOPERATIVA |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante va por su lado, sin importarle lo que hacen las demás compañeras y compañeros. - El hecho de que un o una estudiante alcance o no su meta no influye para que el resto alcance o no las suyas. -Se busca el éxito personal. | <ul style="list-style-type: none"> - Se establece una fuerte rivalidad entre el alumnado para ver quién aprende más y de forma más rápida. -Un alumno o alumna alcanza la meta propuesta si, y sólo si, las demás compañeras y compañeros no alcanzan la suya. | <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se animan mutuamente y se ayudan para aprender cada vez más. - Un o una estudiante alcanza sus objetivos si, y sólo si, las demás compañeras y compañeros alcanzan también los suyos. |

Gráfico 6.3. *Formas de estructurar la clase para desarrollar la tarea educativa (Pujolàs, 2001, 2003).*

Diferencias entre trabajo en equipo y aprendizaje en grupos cooperativos

El aprendizaje por medio de grupos cooperativos implica que las alumnas y alumnos, además de aprender contenidos, adquieran y desarrollen actitudes, valores y habilidades personales y sociales que no podrán conseguir por medio de las estructuras de aprendizaje individualista o competitiva a las que ya se hizo referencia anteriormente, ni tampoco por medio de las técnicas tradicionales de trabajo en grupo. En este sentido, hay que señalar que no es lo mismo trabajar en grupo que trabajar en grupo cooperativo. Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo. En la Tabla 6.4 se pueden observar las diferencias que existen entre ambas estrategias de aprendizaje.

| APRENDIZAJE GRUPAL TRADICIONAL | APRENDIZAJE COOPERATIVO |
|---|---|
| Interés por el resultado del trabajo. | Interdependencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todas y todos los miembros del grupo. |
| Responsabilidad sólo grupal. | Responsabilidad individual y corresponsabilidad en la tarea asumida. |
| Grupos más homogéneos. | Grupos heterogéneos. |
| Un solo o una sola líder. | Liderazgo compartido. |
| Elección libre para ayudar o no a los compañeros y compañeras del grupo. | Responsabilidad de ayudar al grupo. |
| Se evalúa sólo el producto final. | Se evalúa el proceso y el producto. |
| La meta consiste en completar la tarea asignada. | La meta es conseguir que cada cual aprenda el máximo posible. |
| Las habilidades interpersonales y grupales se dan por supuestas. | Se enseñan las habilidades sociales que se necesitan para cooperar. |
| Las personas del grupo son libres de ayudar o no a sus compañeros y compañeras. | La responsabilidad por el aprendizaje de cada integrante del grupo es compartida. |

Tabla 6.4. *Diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (García, Traver y Candela, 2001).*

A continuación se resumen las características más importantes del aprendizaje cooperativo, las condiciones o requisitos para su puesta en práctica, las técnicas para un desarrollo eficaz en las aulas y las ventajas que se obtienen con su aplicación.

— Características

Las características del aprendizaje en grupos cooperativos, que se explican en la Tabla 6.5, son básicamente las siguientes: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y proceso de grupo.

| | |
|--|---|
| <p>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los miembros de un grupo cooperativo se interesan por el máximo aprendizaje de cada uno de sus compañeros y compañeras. • Todas las personas del grupo se sienten mutuamente conectadas para la consecución de un objetivo común, de manera que, para que el grupo tenga éxito, todo el mundo tiene que lograr también el éxito. |
| <p>INTERACCIÓN CARA A CARA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Las personas que integran el grupo se encuentran próximas y mantienen un diálogo que promueve el progreso continuo. • La interacción social y el intercambio verbal no pueden ser logrados mediante sustitutos no verbales (instrucciones, materiales...). • Existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando las y los estudiantes interactúan entre sí en torno a la actividad (modelado social, recompensas, clarificación de ideas...). |
| <p>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante del grupo de trabajo cooperativo asume su responsabilidad individual en la parte de la tarea que le ha correspondido y también en hacer comprender a sus compañeros y compañeras su parte del trabajo. • La responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua y facilitar el aprendizaje individual y colectivo. |
| <p>HABILIDADES INTERPERSONALES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje cooperativo requiere la utilización de destrezas de interacción que hacen que los grupos funcionen con eficacia. • Las habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos cooperativos son objeto de enseñanza por parte del profesorado. • Las habilidades fundamentales para trabajar en equipo son, entre otras: conocimiento y confianza mutua, comunicación clara y abierta, capacidad para resolver los conflictos... |
| <p>PROCESO DE GRUPO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Las personas del grupo valoran sus esfuerzos de colaboración y la mejora en la consecución de sus objetivos. • La tarea consiste no sólo en hacer algo en común, sino en aprender algo como grupo, por lo que ha de existir un reconocimiento grupal conocido y valorado a nivel general. |

Tabla 6.5. *Características de la estructura de aprendizaje en grupos cooperativos (Pujolàs, 2001).*

Hay que señalar que la cooperación se aprende, no surge espontáneamente y menos en un ambiente competitivo e individualista. Consideramos que, en este proceso, el clima de aula es el factor básico para crear las condiciones mínimas de comunicación e interacción positiva. El clima que crea el profesorado es determinante en los valores que adquieren los alumnos y las alumnas. La creación de un entorno psicológico seguro, donde nadie se sienta rechazado y donde se perciba que existe libertad de elección, posibilita el desarrollo en valores.

– *Condiciones*

- Cooperación del alumnado en los grupos: compartir metas y recursos.
- Heterogeneidad e intersubjetividad: construcción conjunta de los conocimientos.
- Responsabilidad compartida tanto individual como grupal.
- Comunicación: intercambio de información y materiales.
- Trabajo en equipo: desarrollo de diversas habilidades (escucha activa, respeto a las opiniones ajenas, etc.).
- Autoevaluación: análisis de los objetivos establecidos.

Para dar cumplimiento a estas condiciones será necesaria la realización, tanto por parte del alumnado como del profesorado, de una serie de tareas propias de la estructura de aprendizaje cooperativo (ver Tabla 6.6), orientadas a hacer realidad la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la responsabilidad...

| Tareas del profesorado | Tareas del alumnado |
|---|--|
| Organizar los grupos siguiendo diferentes criterios (objetivos de la clase, experiencia en el trabajo en equipo, tiempo disponible...). | Una persona del grupo será la encargada de procurar que todas y todos comprendan el tema. |
| Realizar propuestas de aprendizaje. | Otra persona hará labores de moderación y motivación y será la responsable de que todas las compañeras y compañeros tengan interés en la tarea y la oportunidad de participar. |
| Facilitar y mediar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. | Habrà una persona responsable de los materiales. |
| Supervisar el trabajo de cada uno de los grupos. | Habrà una alumna o alumno dedicado a observar la actitud y reacciones del grupo. |
| Observar las interacciones que se producen. | Una persona del grupo será responsable de que se respeten los tiempos en las participaciones y se cumpla el trabajo en los plazos establecidos. |
| Intervenir y sugerir modos de actuar. | Una persona del grupo se encargará de tomar notas y redactar conclusiones para la clase. |
| Proporcionar información necesaria para el desarrollo del trabajo propuesto. | Todas y todos los integrantes del grupo se preocuparán por el máximo aprendizaje de sus compañeras y compañeros. |
| Evaluar el trabajo realizado y promover la autoevaluación del alumnado. | Cada integrante del grupo intercambiará información y materiales con el resto de miembros. |

Tabla 6. 6. *Tareas del profesorado y del alumnado en el trabajo cooperativo (García, Traver y Candela, 2001).*

— Técnicas de aprendizaje cooperativo

Para llevar a cabo el trabajo en grupos cooperativos se necesita la aplicación de unas técnicas, procedimientos y estrategias que desarrollen las interacciones para construir un proyecto compartido capaz de enseñar a respetar las diferencias individuales, colaborar y ayudar, planificar conjuntamente y buscar el bien común (ver Cuadro 6.2).

- Técnica Jigsaw o técnica del puzzle o rompecabezas, de Aronson.
- TGT (Teams Games Tournament). Técnica Juego-Concurso, de De Vries.
- Técnica Grupo de Investigación (Group-Investigation), de Sharan y Sharan.
- Técnica TAI (Team Assisted Individualization), de Slavin.
- Tutoría entre iguales.

Cuadro 6.2. *Técnicas más habituales para trabajar en grupos cooperativos (García, Traver y Candela, 2001; Pujolàs, 2001).*

A modo de ejemplo, vamos a describir, enumerar las características y analizar las fases para desarrollar en la práctica la técnica del rompecabezas de Aronson (ver Tabla 6.7), que es una de las más utilizadas cuando se trabaja en grupos cooperativos.

| | | |
|-----------------|--|--|
| Descripción | Pretende crear interdependencia positiva (de medios y fines) dividiendo la tarea de aprendizaje entre todas y todos los estudiantes y estructurando las interacciones mediante equipos de trabajo. | |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> • Se le asigna una parte diferente de la tarea a cada miembro del equipo, de tal manera que la realización del trabajo está condicionada a la cooperación y ayuda mutua. • Las alumnas y alumnos no dependen excesivamente del profesor o profesora, sino que son ellas y ellos, mediante su esfuerzo personal, quienes construyen su propio aprendizaje. | |
| Fases | Primera | <ul style="list-style-type: none"> • Se divide el grupo clase en un determinado número de Equipos de Base, de 3-4 integrantes cada uno y de composición heterogénea. • Se selecciona un tema de estudio. • El material a estudiar se divide en tantas partes o subtemas como miembros tiene cada equipo, de forma que cada uno y cada una recibe una parte de la información del tema que, en conjunto, debe estudiar todo el equipo. • Cada miembro del equipo prepara su parte del tema con el material que se le ha facilitado o con el que haya buscado. |
| | Segunda | <ul style="list-style-type: none"> • Cada componente del grupo se reúne con las personas de los demás equipos que han estudiado el mismo subtema, formando un Equipo de Expertos, y lo estudian a fondo. • Cada estudiante vuelve a su Equipo de Base y enseña a los y las demás aquello sobre lo que es "experto-a". |
| | Tercera | <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo elabora un <i>dossier</i> sobre el tema de estudio. • Evaluación: será la media de la valoración global del <i>dossier</i> (puntuación idéntica para cada una y cada uno de sus miembros) y de una prueba individual sobre los contenidos del tema. |

Tabla 6.7. *Técnica del puzzle de Aronson: descripción, características y desarrollo.*

— *Ventajas de la puesta en práctica del aprendizaje en grupos cooperativos*

El aprendizaje en grupos cooperativos...

| | |
|------------|---|
| Reconoce | <ul style="list-style-type: none"> • El derecho, la obligación y la oportunidad de expresar las propias opiniones y escuchar las de las demás personas. • La colaboración como objetivo educativo. |
| Valora | <ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias y se beneficia de ellas. |
| Posibilita | <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de actitudes y valores de respeto a las ideas, creencias y opiniones ajenas. • Una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros. • El empleo de nuevas modalidades de evaluación orientadas a igualar al máximo las oportunidades de éxito y reconocimiento para todo el alumnado. • Una más justa distribución del poder de la información. |
| Aumenta | <ul style="list-style-type: none"> • El número de interacciones y experiencias entre estudiantes. • El nivel de rendimiento y productividad escolar. |
| Consigue | <ul style="list-style-type: none"> • Que las y los estudiantes se relacionen de forma positiva incluso con quienes habitualmente no lo logran en contextos informales. |
| Generaliza | <ul style="list-style-type: none"> • Las conductas de pedir y prestar ayuda, con lo que se mejora la autoestima y el sentido de la autoeficiencia. |
| Crea | <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones donde las metas personales sólo se consiguen si se alcanzan las metas del equipo. |
| Favorece | <ul style="list-style-type: none"> • La aceptación de las diferencias entre estudiantes y la modificación de las relaciones interpersonales. • El aprendizaje de todo el alumnado. |
| Desarrolla | <ul style="list-style-type: none"> • La conducta pro-social: ayudar, compartir, cuidar... • La autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo. |
| Previene | <ul style="list-style-type: none"> • Alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico-social. |

A la vista de lo que acabamos de señalar, consideramos que el aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran potencialidad para el desarrollo de interacciones positivas, posibilitando de este modo el aprendizaje de la convivencia.

DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

La convivencia en los centros educativos, como ya hemos mencionado, se reduce en muchas ocasiones a la aplicación de medidas punitivas, de castigo, que, en general, son de escaso valor recuperador para un amplio sector del alumnado. Es necesario, por tanto, construir alternativas de intervención más constructivas para la resolución de conflictos, más comprometidas, de mayor implicación y participación, que incluyan a toda la comunidad educativa e impulsen las relaciones entre iguales.

Los cambios sociológicos que se han venido produciendo dentro del sistema educativo nos llevan a reconocer y priorizar las relaciones interpersonales en el grupo y a desarrollar competencias para mejorar la autonomía, la responsabilidad y el auto-control, orientando los procesos educativos. La ayuda entre iguales es una poderosa estrategia educativa que mejora el clima de convivencia, el desarrollo personal y social de las alumnas y alumnos ayudantes y ayudados y, por consiguiente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, que favorece el trabajo del profesorado, las relaciones de amistad, las iniciativas de ayuda, el respeto e interés por las compañeras y compañeros, la creación de valores y la reflexión moral autónoma desde una educación inclusiva, creando sentido de pertenencia al grupo.

El concepto de educación entre iguales "aboga por un intercambio de actitudes, comportamientos y fines compartidos entre personas en situación de igualdad, con una tendencia a homogeneizar el poder de la relación, proporcionando oportunidades singulares para abordar conflictos personales" (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002:63).

Los sistemas de ayuda entre iguales se basan en la creación de ambientes dentro del medio escolar que propugnen la comunicación y la negociación de los conflictos, y en donde toda la comunidad educativa pueda poner de manifiesto sus necesidades personales. Las alumnas y alumnos se escuchan, se apoyan y se ayudan.

Se articulan en tres grandes campos de intervención: una perspectiva cooperativa, una práctica en habilidades sociales y un desarrollo de procesos negociados de resolución de conflictos. Se tendrán para ello que crear espacios que permitan y apoyen las discusiones y la asunción de compromisos, en los que las partes involucradas pongan en práctica procesos de toma de decisiones aprobados y validados colectivamente.

A continuación se resumen las características más importantes del sistema de ayuda entre iguales, los objetivos que persigue, las condiciones o requisitos para su puesta en práctica, los principales tipos de sistemas de ayuda y las ventajas que se pueden obtener con su implementación en el centro educativo (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

— Características

La ayuda entre iguales...

| | |
|-------------|--|
| Sustituye | la intervención de personas expertas (habitualmente el profesorado) por el trabajo de las alumnas y alumnos ayudantes. |
| Impulsa | a las alumnas y alumnos ayudantes a buscar el equilibrio entre las partes en conflicto, sin aportar juicios ni soluciones. |
| Valora | las experiencias y actitudes de las alumnas y alumnos participantes dándoles mayor responsabilidad y protagonismo. |
| Permite | a las alumnas y alumnos ayudantes alcanzar mayor credibilidad ante sus propias compañeras y compañeros por la responsabilidad que adquieren ante los acuerdos que se alcanzan. |
| Proporciona | al alumnado en general una mayor participación en el afrontamiento de los conflictos. |
| Requiere | una formación específica del alumnado seleccionado para la puesta en práctica del proceso. |
| Implica | una participación voluntaria y altruista y un compromiso por un periodo de tiempo determinado. |

— Objetivos

- Realizar la acogida y acompañamiento del alumnado de nueva incorporación.
- Prevenir conflictos y mejorar la convivencia.
- Fomentar la colaboración, conocimiento y búsqueda de soluciones a los problemas interpersonales.
- Reducir el maltrato entre iguales.
- Favorecer la participación del alumnado en la resolución de conflictos.
- Crear canales de comunicación y conocimiento entre profesorado y alumnado.
- Establecer una organización escolar específica para tratar los comportamientos violentos.
- Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo.

— Condiciones para la implantación de un programa de ayuda entre iguales

Para poner en marcha un programa de ayuda entre iguales se deben contemplar una serie de condiciones que lo faciliten y hagan posible (ver Tabla 6.8). Se necesita que el profesorado lo conozca y tenga suficiente información y que se alcance un cierto

consenso. Este programa se puede implementar en cualquier tipo de Centro, tanto en Primaria como en Secundaria, siempre que se adapte a las necesidades de cada contexto y de cada situación.

| | |
|---|---|
| <p>Aprobación por parte del Claustro y Consejo Escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación previa al Claustro por parte del equipo directivo, departamento de orientación y/o grupo de profesoras y profesores interesados. • Reflexión y debate sobre la necesidad de la implantación de este modelo alternativo. • Información al alumnado y a las familias y recogida de sugerencias. • Aportación de materiales y experiencias de otros centros que demuestran la viabilidad del programa. |
| <p>Nombramiento de una persona responsable del proyecto</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Delimitación de funciones y responsabilidades. • Coordinación del desarrollo del programa. |
| <p>Creación del equipo de profesoras y profesores que impulsará el proyecto y delimitaciones de sus funciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Definición de las funciones a desarrollar en el grupo y en el equipo de ayudantes. • Diseño del plan de sensibilización y formación del alumnado. • Elaboración de materiales. • Búsqueda del consenso en los límites de la ayuda entre iguales. • Inclusión en la organización del Centro y en la Comisión de Convivencia. |
| <p>Presentación del proyecto a las familias</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones informativas por medio de sus representantes y de las personas responsables del propio Centro. • Documentos informativos: circulares, agendas escolares... • Aprobación por parte de las familias de la participación de sus hijos o hijas en el programa. |
| <p>Motivar la participación del alumnado</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento preciso del programa por parte del alumnado, a través de documentos informativos del propio Centro, sesiones de tutoría... • Animar al alumnado a participar en el programa presentando sus hipotéticas ventajas. |
| <p>Selección de alumnos y alumnas ayudantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de un alumnado capaz de escuchar y compartir los conflictos de sus iguales. • Elección de alumnos y alumnas ayudantes (dos o tres por grupo) para todo el curso escolar en las sesiones de tutoría, supervisada por el tutor o tutora y por el equipo encargado del programa. |

| | |
|---|---|
| <p>Formación de alumnos y alumnas ayudantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de un curso y de una serie de talleres cuya metodología será activa y participativa, basada en las relaciones socioafectivas. - Temporalización: entre 12-20 horas con periodos de 3/4 horas preferentemente fuera del Centro. - Impartido por el profesorado del Centro y por especialistas. - Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir estrategias y habilidades para intervenir y mediar. • Promover el sentimiento de identidad, cohesión de grupo, de ayuda y apoyo entre iguales. • Definir y consensuar los valores y principios sobre la ayuda. • Facilitar la intervención de los alumnos y alumnas ayudantes en los conflictos. • Explicitar y comprender la organización del servicio de ayuda. |
| <p>Creación de una organización que permita la puesta en práctica del plan de ayuda</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones periódicas (quincenales, mensuales...) con tiempos suficientes para profundizar en el desarrollo del proyecto y espacios adecuados que lo permitan. • Establecimiento de círculos de ayuda: <ul style="list-style-type: none"> Primera Fase: Presentación y debate de propuestas. Fase Central: Formación de grupos (3 o 4); reflexión sobre los conflictos (compañeros rechazados o con necesidades de ayuda); puesta en común en pequeño grupo para llegar a acuerdos sobre las intervenciones Fase final: Puesta en común en gran grupo; implicación del profesorado, cuando sea necesario. |
| <p>Supervisión y evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la eficacia y del impacto del servicio de ayuda en el Centro o en el aula. • Revisión de casos con riesgo de convertirse en problemas graves. • Valoración y toma de decisiones en los límites de las actuaciones. • Revisión de la forma de actuar en la ayuda: contraste de ideas. • Propuestas de mejora del plan. |

Tabla 6.8. *Condiciones para la implantación de un programa de ayuda entre iguales.*

— *Ventajas del sistema de ayuda entre iguales*

- Mejora la autoestima y el autoconcepto de las personas involucradas.
- Se desarrolla la empatía.
- Aumenta el estatus social de las y los participantes.
- Se trabaja con valores cercanos a las personas implicadas lo que permite la manifestación de sentimientos y emociones.
- Se comparten metas y fines como miembros de un equipo.
- Incrementa la confianza en las demás personas.
- Se favorece la identificación con los grupos a los que se pertenece.
- Disminuye la intensidad de los conflictos y de las medidas sancionadoras.
- Se fomenta la capacidad de toma de decisiones.
- Se beneficia tanto al propio alumnado ayudante como al centro educativo al crear una red de apoyo y colaboración.

— *Tipos de ayuda entre iguales*

El contexto escolar es idóneo para el desarrollo de una educación entre iguales que se puede llevar a cabo por medio de agrupaciones que faciliten el trabajo cooperativo. Estas agrupaciones buscan el desarrollo personal y social tanto de las personas que ayudan como de las que reciben dicha ayuda. Entre los diversos tipos que existen de ayuda entre iguales, podemos citar los siguientes (Cowie y Sharpe, cit. por Fernandez, Villaoslada y Funes, 2002):

1. Agrupaciones del alumnado basadas en interacciones de amistad. Son indicadas para la Educación Primaria y se pueden desarrollar durante los recreos (juegos cooperativos, actividades basadas en afinidad de intereses...), como ayuda a las dificultades de aprendizaje, etc. No requieren formación previa y se puede realizar de manera informal. Se buscan objetivos de desarrollo sociopersonal y se pretende potenciar un clima positivo de convivencia.

2. Sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros y compañeras con necesidad de comunicar su malestar personal. Las alumnas y alumnos que realizan esta ayuda son entrenados para tal fin y están bajo la supervisión de una persona adulta (profesor o profesora del centro). Brindan apoyo a sus compañeros y compañeras en situaciones de conflicto.

3. Mediaciones escolares y sistemas de resolución de conflictos. Las alumnas y alumnos que realizan esta labor necesitan una formación específica al respecto y ayudan a resolver conflictos interpersonales.

Podemos concluir diciendo que el apoyo de compañeros y compañeras constituye una intervención útil y positiva, que posee un gran potencial para desarrollar las habilidades personales y encauzar las preocupaciones altruistas, así como para apropiarse de los valores democráticos.

INTENSIFICAR LA ACCIÓN TUTORIAL

El trabajo en los centros educativos se está volviendo cada vez más complejo debido a un conjunto de circunstancias a las que ya fuimos haciendo referencia en capítulos anteriores. Esta nueva realidad exige la adopción de medidas educativas que permitan ir mucho más allá de la mera instrucción y que ayuden al alumnado, dentro de un marco democrático de aprendizaje de la convivencia y la ciudadanía, a aprender a aprender, aprender a conocerse, aprender a tomar decisiones y aprender a convivir. Y una de esas medidas es, sin duda, la acción tutorial.

En estos últimos años se ha venido impulsado, sobre todo a partir de la LOGSE (MEC, 1990) la figura del tutor o tutora y la necesidad de desarrollar una acción tutorial entendida como

acción orientadora que tiene como finalidad potenciar la formación integral del alumnado, lo que supone la adquisición de habilidades para la vida, para una convivencia democrática y para la resolución de problemas y conflictos.

La tutoría, que constituye un elemento inherente a la actividad docente, ha de contribuir a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos y conectar la experiencia escolar con la vida cotidiana extraescolar.

En todos los centros educativos se realizan labores de tutoría y existen planes específicos de acción tutorial, entre otras razones porque así se recoge en el ordenamiento legal donde se destinan tiempos, se indican procedimientos y se sugieren instrumentos para su puesta en práctica. Eso es cierto. Ahora bien, ¿se está desarrollando la acción tutorial del modo adecuado?, ¿no debería recibir un apoyo más decidido por parte de la administración educativa?, ¿no sería exigible una mayor colaboración y compromiso de todos los colectivos afectados en su puesta en práctica? Pensamos que es a todas luces necesario intensificar la acción tutorial porque consideramos que constituye un marco adecuado para abordar todo el ámbito de la convivencia y el afrontamiento de conflictos y para llevar a cabo una auténtica educación para la ciudadanía.

A continuación, iremos analizando los objetivos que debe perseguir la tutoría, sus funciones básicas, los elementos que debe incluir y las condiciones exigibles a los planes específicos de acción tutorial.

— *Objetivos de la acción tutorial*

- Desarrollar procesos de colaboración entre el profesorado a través de un plan de acción discutido y consensuado.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje para evitar un posible fracaso escolar que suele llevar aparejado el comportamiento indisciplinado, el absentismo y, en ocasiones, el abandono escolar.

- Impulsar y desarrollar actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia en el Centro.
- Implementar una disciplina democrática a través de la responsabilidad compartida.
- Desarrollar capacidades para la toma de decisiones razonadas y responsables.
- Favorecer los procesos de madurez personal, desarrollo de la propia identidad y un sistema positivo de valores.
- Contribuir al establecimiento de relaciones positivas entre las personas que integran la comunidad educativa.
- Implicar a las familias en el proceso educativo e impulsar su participación y colaboración.

— *Funciones básicas de la labor de tutoría*

Hay que empezar señalando que el tutor o tutora no agota sus funciones en las sesiones semanales programadas con su grupo, sino que ha de vincular su actividad tutorial al trabajo diario y a la labor académica. Aspectos tan importantes y complejos como la mejora del clima de convivencia en el aula y la elaboración y asunción de normas, por ejemplo, no pueden relegarse a un horario fijo ni deben ser una tarea específica de las sesiones de tutoría. Intentar hacerlo así es artificial e infructuoso. Por otra parte, aunque existan actualmente espacios y tiempos dedicados a la tutoría, todo profesor o profesora debe estar implicado en la acción tutorial.

La educación es una tarea colectiva y no debe circunscribirse la realización de determinadas actuaciones solamente por parte de quienes ejercen funciones tutoriales.

Teniendo presentes estas premisas y con la intención de clarificar un poco más las cosas, vamos a analizar algunas funciones básicas que corresponden principalmente al tutor o tutora (bien porque deba impulsarlas o porque puede ejercer de puente con otras instancias de la institución escolar) y que guardan relación con todas y cada una de las personas y colectivos implicados, más o menos directamente, en esta tarea.

a) *En relación con el alumno o alumna*

La acción tutorial en relación con el alumnado debe centrarse en tres ámbitos básicos: desarrollo afectivo-emocional, desarrollo cognitivo-intelectual y desarrollo social.

- El **ámbito afectivo-emocional** tiene que ver con el desarrollo del alumno o alumna como persona. La escuela no es sólo transmisión de conocimientos e instrucción. No se puede descuidar la esfera de los sentimientos y las emociones que están en la base de muchos comportamientos, en ocasiones poco comprensibles a primera vista, que dificultan los procesos de aprendizaje.

- El **ámbito cognitivo-intelectual** se refiere a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la optimización de las capacidades personales. Hay que enseñar a aprender y enseñar a pensar. La democracia demanda ciudadanos y ciudadanas que sepan pensar y que tengan un pensamiento flexible.
- El **desarrollo social** se centra en la integración del alumnado en su clase de referencia y en el centro educativo. Para lograrlo hay que trabajar a nivel de grupo, buscar su cohesión, realizar actividades de acogida, etc.

Se dan actualmente dos situaciones que reclaman la atención del profesorado. *La primera* es la necesidad de dar respuesta a la incorporación creciente de alumnado inmigrante (de manera no previsible a lo largo del curso) con necesidades de compensación educativa derivadas del desconocimiento de la lengua y, en muchos casos, de carencias sociales, económicas o personales. Surgen como respuesta los **planes de acogida** que están llevando a la reflexión en torno a la trascendencia que tiene la incorporación de cualquier persona a una nueva realidad y a la puesta en práctica de actividades que afectan tanto al alumnado como a sus familias.

Estas actividades de acogida e integración grupal resultan muy positivas y deben impulsarse y generalizarse a todo el colectivo de estudiantes.

La segunda tiene que ver con el paso de Primaria a Secundaria que constituye para el alumnado un momento decisivo tanto a nivel académico como personal. La figura del tutor o tutora adquiere aquí una especial relevancia porque, por una parte, debe mostrarse muy sensible y comprender los importantes cambios que se producen a nivel físico y psíquico con la llegada de la adolescencia y, por otra, debe hacer posible la adaptación a una nueva etapa (la Educación Secundaria) que presenta grandes cambios a nivel organizativo y de funcionamiento.

Profundizar en las actuaciones de coordinación entre el profesorado de ambas etapas es una buena línea de trabajo.

b) En relación con el grupo clase

La primera función del tutor o tutora, y también la más importante, es convertir una suma de personas, lo que inicialmente es una clase, en un verdadero grupo para lo cual se necesita establecer el clima adecuado, promover la cooperación y la participación, de tal manera que se cree interdependencia entre sus integrantes; es decir, se trata de crear una red capaz de afrontar los problemas cotidianos desde un marco de confianza, comprensión y protección.

Para que un grupo llegue a ser una micro-comunidad, ha de ser capaz de reconocer y aceptar a todas y todos sus integrantes sin exclusión, conocer sus posibilidades y potenciarlas y creer que el beneficio individual repercute en el grupo y viceversa.

No puede haber personas marginadas ni excluidas, ni líderes en negativo, ni desequilibrios de poder. Debe haber, por el contrario, normas claras de funcionamiento y normas compartidas como valores que identifican al grupo (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

Para crear grupo habrá que poner en práctica actividades (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, *role playing*...) que desarrollen habilidades de resolución pacífica de conflictos, que incrementen la autoestima, motivación, asertividad, empatía..., y que contribuyan a la cohesión grupal. Es necesario que se trabajen estos temas desde un enfoque socioafectivo, es decir que las alumnas y alumnos experimenten y sientan en su propia piel lo que están haciendo.

c) En relación con el profesorado que imparte docencia en el grupo

Hay una tendencia a entender la tutoría (Sánchez, 1997) como una actividad que compete exclusivamente al profesor o profesora que ejerce esa función y que lleva a cabo con el alumnado de su grupo. Esta idea, en tanto que hace abstracción del trabajo que realiza el resto del profesorado que imparte docencia en ese mismo grupo, resulta poco efectiva.

La actuación de una sola o de un solo profesional docente sobre un grupo de estudiantes puede ser neutralizada, cuando no obstaculizada, por la acción descoordinada procedente del resto del profesorado. Una tutoría efectiva requiere el compromiso serio y solidario de todo el equipo docente respecto a la actuación tutorial que se va a llevar a cabo.

Cuando, por ejemplo, surge un conflicto del tipo que sea, la responsabilidad de su abordaje no es del tutor o tutora de aquellas o aquellos estudiantes implicados ni tampoco del profesor o profesora que se haya visto involucrado en él. La resolución de los conflictos debe ser cooperativa y esto se articula a partir de dos elementos claves (Puig, 1997): creación del clima escolar apropiado y diseño de estrategias (definición correcta del problema, generación de alternativas de solución, aplicación de las soluciones, evaluación de resultados...), y sobre esta base se debe actuar. Tampoco es buena solución ocultar los conflictos. Conviene comentarlos y analizarlos y buscar soluciones cooperativas a los mismos (Jares, 2001b). El planteamiento colegiado, que no sólo permite que todas las personas aprendan juntas sino que aprendan unas de otras y se estimulen mutuamente, multiplica la eficacia del aprendizaje y lo hace mucho más satisfactorio. No hay estudiante, dice Santos Guerra (2002), que se resista a diez docentes que estén de acuerdo.

Hay que explorar alternativas novedosas para desarrollar la acción tutorial de forma colaborativa. Una de ellas puede ser la *cotutoría*, es decir la actuación conjunta de dos tutoras o tutores sobre un mismo grupo que permite que se compartan visiones e ideas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, se contrasten formas diferentes de percibir las relaciones interpersonales, se exploren nuevas formas de relación con las familias...

d) En relación con el equipo directivo

El equipo directivo, y de manera muy concreta la Jefatura de Estudios como responsable último del Plan de Acción Tutorial al tener que administrarlo y coordinarlo, puede realizar una labor importante para dinamizar las tareas de tutoría. Puede, por ejemplo, proponer y diseñar acciones formativas sobre esta temática, asignar tutorías con criterios pedagógicos, reservar tiempos para la preparación de actividades, la reflexión y la coordinación de actuaciones sobre tutoría...

El modelo de acción tutorial que se ponga en marcha debe resultar coherente con el proyecto educativo y con las líneas pedagógicas de la institución. ¿Qué tipo de estudiantes se quieren formar? Si se quiere que sean críticos y democráticos habrá que desarrollar una enseñanza crítica y democrática y elaborar planes que permitan su participación en los procesos de toma de decisiones.

Esto es algo que deberá tener muy presente el equipo directivo a la hora de planificar las actuaciones en esta materia.

e) En relación con el departamento de orientación

Generalmente las tutoras y tutores no han sido preparados específicamente para desempeñar su labor, sino que son docentes que deben asumir un nuevo conjunto de funciones que, en muchos casos, no se corresponden con sus intereses, y puede sobrepasar sus competencias (Galve y Ayala, 2002). Esto es una realidad.

Por esta razón, las tutoras y tutores necesitan la ayuda, colaboración y asesoramiento permanente por parte del orientador u orientadora para la formulación de objetivos, diseño de actividades y búsqueda de materiales relevantes para la acción tutorial.

El orientador u orientadora debe apoyar y colaborar en el análisis crítico de los métodos de enseñanza que utiliza el profesorado y convertirse en un facilitador o facilitadora de medios y recursos.

f) En relación con la familia

La persona que ejerce funciones de tutoría debe ser un puente entre la familia y el centro educativo para todo aquello que tenga que ver con la educación y el modo en que se esté produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, también para la resolución de los posibles problemas que puedan darse (indisciplina, absentismo...). En este caso, propondrá medidas de transformación y mejora desde el diálogo y la negociación. Cuanta mayor comunicación, cooperación y acuerdo haya conseguido con la familia, menores serán los problemas, desencuentros y malos entendidos.

Las tutoras y tutores deberán tener en cuenta las nuevas estructuras y formas de organización familiar y adaptar su intervención a estas realidades, evitando en todo momento que se produzcan situaciones de incomunicación, de falta de autoridad o de dejación de funciones y actuando siempre con respeto y comprensión hacia las creencias y valores que se puedan estar transmitiendo en el seno familiar.

En definitiva, hay que considerar las tutorías, tanto las colectivas como las individuales, como espacios privilegiados para aplicar y trabajar una diversidad de estrategias y recursos para abordar los conflictos y educar para la convivencia.

En la Tabla 6.9 se resumen algunas actuaciones que pueden favorecer la convivencia y que están relacionadas con el ejercicio de la función tutorial.

EJERCICIO DE LA TUTORÍA: ACTUACIONES QUE FAVORECEN LA CONVIVENCIA

| | |
|---|---|
| En relación con el alumno o alumna | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar su integración en el grupo clase y en el conjunto de la dinámica escolar. • Contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. • Detectar posibles problemas de relación, comportamientos abusivos o situaciones de exclusión. • Favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional. • Potenciar las relaciones interpersonales y la educación para la convivencia. • Analizar el absentismo, si se produce, y sus posibles causas. • Desarrollar experiencias innovadoras, como la tutoría personalizada. |
| En relación con el grupo clase | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la adquisición de aptitudes participativas. • Desarrollar planes de acogida para el alumnado inmigrante y para el alumnado que accede por primera vez al Centro. • Estimular un clima positivo de aula. • Elaborar normas de aula de forma participativa y democrática. • Favorecer la cohesión grupal. • Utilizar metodologías de trabajo cooperativo. |
| En relación con el profesorado que imparte docencia en el grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el ajuste de las programaciones al grupo, especial atención al alumnado de NEE. • Coordinar el proceso evaluador que llevan a cabo las profesoras y profesores que imparten docencia al grupo, procurando tener en cuenta las situaciones individuales de partida. • Resolver cooperativamente los posibles conflictos. • Posibilitar líneas comunes de acción con el resto de tutoras y tutores en relación con las normas de Centro y aula, con las actividades propias de tutoría, con el modo de abordar los conflictos... • Elaborar normas de forma conjunta para un determinado grupo clase. |

| | |
|---|--|
| <p>En relación con el departamento de orientación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar información sobre el alumnado que llega al Centro. • Colaborar para prevenir y detectar dificultades, problemas de relación, situaciones de acoso... • Apoyar al tutor o tutora en la puesta en marcha y realización de actividades de finalidad específicamente formativa: facilitar materiales, dar a conocer programas... • Reflexionar colectivamente sobre metodologías, materiales curriculares, sistemas de evaluación... • Elaborar conjuntamente el plan de acción tutorial. |
| <p>En relación con el equipo directivo del Centro</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mantener una comunicación fluida con la Jefatura de Estudios. • Favorecer la inclusión del plan de acción tutorial en el proyecto curricular del Centro. • Hacer propuestas de asignación de las tutorías, teniendo en cuenta criterios pedagógicos. • Estimular la consolidación de los equipos de tutoría. • Reservar tiempos para preparar y desarrollar actividades de tutoría. • Promover la evaluación de la acción tutorial continua. |
| <p>En relación con las familias</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recabar información e informar y orientar sobre aspectos de interés para el proceso educativo. • Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con las familias. • Implicar a padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y a la orientación. • Desarrollar acciones formativas, a ser posible, de forma conjunta con el profesorado. |

Tabla 6.9. *Funciones de la tutoría en relación con los diferentes agentes implicados.*

— El Plan de Acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial es el marco en el que se especifican los criterios de organización y las líneas prioritarias del funcionamiento de las tutorías. Lo elabora el departamento de orientación, que lo propone a la comisión de coordinación pedagógica, y posteriormente lo aprueba el Claustro. Como instrumento de trabajo que debe ser, no podrá ser visto ni entendido como algo completo y definitivo, sino que ha de estar en constante revisión y ajuste. En él se concretarán propuestas que aborden la educación para la convivencia (ver Cuadro 6.3).

- Actuaciones que se van a realizar en el tiempo específico dedicado a la tutoría:
 - Análisis de las normas de convivencia del Centro.
 - Reflexión y debate sobre la dinámica de funcionamiento de los distintos grupos.
 - Acciones que se van a desarrollar dentro del campo de la orientación académica y profesional.
- Actuaciones encaminadas a mantener una comunicación fluida con las familias para controlar el absentismo, informar y asesorar sobre acoso escolar, orientar y promover su cooperación en las tareas educativas.
- Directrices y actividades de tutoría para abordar la enseñanza de valores, entrenamiento en habilidades sociales, mediación y convivencia democrática en igualdad de derechos y deberes, respeto a las diferencias...
- Actividades para detectar posibles casos de acoso: dípticos divulgativos, cuestionarios, sociogramas...

Cuadro 6.3. Propuestas para la mejora de la convivencia en los centros educativos que debe incluir el Plan de Acción Tutorial (Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, 2001b; Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2006).

A la hora de planificar la tutoría y elaborar el plan caben dos posibilidades y ambas presentan ventajas e inconvenientes:

- La primera consiste en presentar un documento abierto donde tutoras y tutores incluyan actividades según su criterio y necesidad. Puede ocurrir en este caso que la tutoría se convierta en una situación cómoda y llevadera pero que se desarrolle sin referencia clara a los objetivos que se persiguen dentro del plan.
- La segunda prefiere presentar un planteamiento cerrado que facilita la planificación y la evaluación pero que puede desmotivar a tutoras y tutores al mecanizar demasiado su trabajo y dejar poco margen de actuación y adaptación a situaciones cambiantes o no previstas.

A la vista de esto, la mejor opción parece ser aquella que ofrece una guía con una parte más cerrada que incluya actividades "obligatorias", que normalmente harán referencia a programas existentes en el Centro (Salud, Convivencia...) y otra abierta a las iniciativas individuales de las tutoras y tutores según las necesidades del grupo-clase.

Ante la evidencia de que las acciones puntuales, aisladas, descontextualizadas y poco sistemáticas inciden muy escasamente en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, se hace cada vez más necesario favorecer la reflexión, desde una perspectiva integradora, sobre los planes de acción tutorial que se están aplicando.

— Condiciones del Plan de Acción Tutorial

- Ser negociado, en especial con las personas que lo tienen que desarrollar en la práctica.
- Tener una orientación globalizadora que abarque todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad eficaz del alumnado.
- Poseer una adecuada planificación.
- Estar contextualizado.
- Estar integrado en el currículo ordinario.
- Tener continuidad.
- Estar coordinado.
- Tener un marcado carácter preventivo.
- Ser diversificado (dando respuesta a posibles déficits y carencias).
- Ser flexible.
- Ser evaluable.

— Formación de tutoras y tutores

La intensificación y dinamización de la acción tutorial pasa, en primer lugar, por reconocer las necesidades formativas del profesorado en esta materia, porque éste las asuma y tenga una mayor implicación en las mismas. La administración educativa debe, a este respecto, proporcionar dicha formación, ofrecer soporte externo e interno a la acción tutorial y proceder al reconocimiento administrativo de estas funciones. La formación que se proporcione a las tutoras y tutores ha de estar basada en la propia realidad y en las necesidades individuales y colectivas. En este proceso formativo se pueden analizar y aplicar programas integrados y comprensivos centrados en la resolución de conflictos, habilidades sociales, mediación, etc.

TRANSFORMAR LOS CENTROS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Vamos a hacer referencia, por último, a una estrategia novedosa de prevención de la violencia, mejora de la convivencia y atención a la diversidad, que se está implantando con fuerza en estos últimos años en nuestro país, y que consiste en transformar los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Sus planteamientos se inspiran en las prácticas y experiencias educativas que están teniendo éxito en todo el mundo y en el trabajo investigador de diferentes colectivos y equipos docentes.

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir la integración de todas las personas en la Sociedad de la Información. Está basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad y se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Coll, 2001, Elboj, 2005).

Las Comunidades de Aprendizaje en nuestro país nacen de las investigaciones desarrolladas por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Su intención es favorecer la igualdad educativa y social a través especialmente de cambios en los procesos educativos. Se basan en la capacidad de las personas como agentes transformadores del medio social en el que se desenvuelven, y que constituyen una alternativa centrada en la acción comunitaria y en la interacción igualitaria entre culturas; éste será el camino para llegar a una igualdad educativa real de oportunidades y de resultados para todos los grupos culturales (Flecha, 2001; Elboj, 2005).

Se caracterizan por **la igualdad de las diferencias**: diferencia incluida en la igualdad, transformación del entorno, currículum de máximos para todo el alumnado, superación de las desigualdades sociales y culturales. Se establece así un proceso educativo por el cual se puede llegar a una transformación social por medio de la interacción entre iguales en donde todas y todos están implicados.

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de educación superadora del racismo y la exclusión cultural, capaz de aumentar el aprendizaje de todo el alumnado a través de una **orientación dialógica** (que se deriva de la utilización y desarrollo de las habilidades comunicativas en todos los contextos y situaciones de la vida de las personas), de la erradicación de la conflictividad entre culturas en el ámbito escolar y de la participación de toda la comunidad educativa (Flecha, 1999). Tenemos que provocar cambios en la práctica educativa, transformando los ideales en permanentes utopías, despertando el interés y las ilusiones por aprender y enseñar sin ningún tipo de exclusión ni de estudiantes ni de familias.

En la Tabla 6.10 se recogen situaciones que evitan la puesta en práctica de Comunidades de Aprendizaje así como los aspectos que potencian y favorecen.

| LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMO MODELO EDUCATIVO... | |
|--|---|
| Evita | Favorece |
| <ul style="list-style-type: none"> • El racismo. • La exclusión social. • La exclusión cultural. • La conflictividad, agresividad y absentismo escolar. • El etiquetaje. • El aislamiento de la escuela en la sociedad actual. | <ul style="list-style-type: none"> • El aumento del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. • La participación de toda la comunidad educativa. • El cambio de la práctica educativa. • Los ideales educativos, la motivación e intereses de profesorado, alumnado y familia. • Una educación de calidad para todas y todos. • La participación del entorno social y cultural. |

Tabla 6.10. Aspectos que evitan y favorecen un modelo educativo basado en Comunidades de Aprendizaje (Elboj, 2005).

— Principios básicos

Esta transformación del centro educativo y del entorno en una Comunidad de Aprendizaje responde a una serie de principios básicos:

- Requiere nuevos elementos organizativos para el cambio de las personas y de las estructuras educativas internas o externas.
- Implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, profesorado, alumnado y comunidad educativa.
- Considera el entorno como un agente educativo; las fronteras desaparecen a favor de la intervención global.
- Se opone a la exclusión y busca resultados educativos para las personas desfavorecidas, iguales o superiores a los de aquellas que están en situaciones económicas o sociales más ventajosas.
- Está basada en el aprendizaje dialógico y sigue los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.
- Busca una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios.

En definitiva, una Comunidad de Aprendizaje se basa en la acción coordinada de todas y todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada cual con su cultura, su saber, su visión del mundo, que aportan y comparten con todas las demás personas, con una orientación común: un proceso global de educación.

— Principios pedagógicos

1. Participación de todos los agentes educativos

Esta participación se extiende a profesorado, familia, voluntariado, instituciones, asociaciones del barrio... Se optimiza la utilización de los recursos de la comunidad por medio de la planificación y gestión por parte de consejos escolares, equipo directivo y comisiones gestoras. Se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. El profesorado asume un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas.

2. Centralidad del aprendizaje

El centro educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje son el eje educativo de toda la comunidad. Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos.

3. Expectativas positivas

Se parte de la idea de que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje. Si se insiste sólo en las dificultades, éstas parecerán aún mayores de lo que realmente son. Por eso los objetivos no serán de mínimos sino de máximos. No se trata sólo de que no suspendan sino de que desarrollen todo su potencial al máximo e intensamente, resaltando los éxitos, fomentando la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación. También se cree en todas las personas que colaboran en el proceso educativo (padres y madres, familiares, profesoras y profesores...) y en su capacidad de ayudar en el aprendizaje.

4. Progreso permanente

Se produce una evaluación constante, por parte de todas las personas implicadas, de la tarea educativa y del propio proceso de transformación del Centro en una Comunidad de Aprendizaje. Esta evaluación es una parte del proceso y permitirá llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva.

— **Grupos interactivos: una nueva forma de organizar el aula, de enseñar y de aprender**

Una forma de dar carta de naturaleza a los principios que acabamos de comentar es transformar la estructura y organización tradicional del aula (enseñanza homogénea para todas y todos, grupos homogéneos de nivel...) estableciendo **grupos interactivos**. Se trata de utilizar el **aprendizaje dialógico** para superar la segregación y la exclusión y para que todas y todos alcancen los máximos rendimientos académicos.

El **objetivo de los grupos interactivos** es favorecer todas las interacciones posibles dentro del aula recabando el apoyo y colaboración de personas adultas que muestren niveles altos de expectativas y confíen en las capacidades que los niños y niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social que les permita superar el peligro de exclusión social.

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas de alumnos y alumnas (en cuanto a género, rendimiento, nacionalidad...), de composición totalmente flexible, en los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de una persona adulta voluntaria (estudiantes de universidad, familiares, alumnas o alumnos de cursos superiores...), correspondiendo al profesor o profesora responsable del aula la preparación de la actividad y la dinamización del trabajo de cada grupo.

Habitualmente se divide el tiempo total de la clase en cuatro partes, dividiendo, a su vez, en las mismas partes el aprendizaje y la actividad que se va a realizar. Por ejemplo, si se trabaja la lectoescritura, pueden prepararse cuatro actividades: actividad escrita, actividad oral, lectura y trabajo en el ordenador. De este modo, cada grupo interactivo cambia cuatro veces de lugar, de "tutor o tutora de grupo" y de actividad, con lo cual enriquece sus interacciones y no corre el peligro de caer en la monotonía o el aburrimiento. La acción de estas personas voluntarias asegurará las interacciones directamente con cada componente del grupo y fomentará la interacción entre iguales con lo que se intensifica el aprendizaje.

Los grupos interactivos aseguran principios del aprendizaje dialógico, como son la solidaridad, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la igualdad de las diferencias o la dimensión instrumental, entre otros. Su dinámica permite trabajar valores como la solidaridad o el respeto a la diversidad por un lado, y habilidades sociales como el trabajo en equipo, la iniciativa, la autoestima e incluso las habilidades comunicativas por el otro.

— Fases de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje

Para transformar el centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje es necesario pasar por una serie de fases (ver Tabla 6.11).

| | |
|----------------------|--|
| 1ª. Sensibilización | <p>El objetivo de esta fase es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación. Se realizarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar. • Sesiones informativas, debates y reflexión sobre el proyecto entre los diferentes sectores de la comunidad. • Elaboración de un informe sobre las conclusiones a las que se llegó. |
| 2ª. Toma de decisión | <p>La decisión de iniciar la transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje la debe tomar conjuntamente toda la comunidad educativa.</p> |

| | |
|---|--|
| 3ª. El sueño | <p>Consiste en idear colectivamente el Centro que a todas y todos les gustaría tener: para asistir, dar clases, llevar a los hijos o hijas... Consta de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1°. Reuniones en grupos por separado del Claustro, familias, alumnado y representantes de asociaciones y colectivos del entorno donde se ubica el Centro. 2°. Acuerdo sobre el modelo de Centro que se desea alcanzar (sueño común), siguiendo un procedimiento previamente consensuado. La base para el acuerdo es el diálogo igualitario. 3°. Adaptación al Centro de los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje. |
| 4ª. Selección de prioridades | <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto: qué parte de lo soñado se puede o no se puede hacer. • Análisis de los datos obtenidos. • Selección de prioridades. |
| 5ª. Planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar grupos de acción heterogéneos. • Crear comisiones de trabajo encargadas de llevar a cabo el plan de acción diseñado para cada prioridad. |
| 6ª. Continuidad del proceso de transformación | <p>A) Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovar para mejorar. Reflexión desde la acción. • Experimentación. • Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados obtenidos. <p>B) Formación. El proceso de formación debe ser coordinado por la comisión que gestiona el proyecto o por una comisión específica de formación que programe a lo largo del curso las diferentes actividades. Podrá haber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de las necesidades del proceso. • Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos. |
| 7ª. Evaluación continua de todo el proceso | <p>La evaluación es una parte importante del proceso educativo y la realizan todas las personas implicadas.</p> |

Tabla 6.11. *Fases para la transformación del Centro en una Comunidad de Aprendizaje (Elboj, 2005).*

En definitiva, si queremos que los centros educativos sigan cumpliendo la función de ser lugares donde las alumnas y alumnos se eduquen y aprendan en condiciones de igualdad, se conviva democráticamente, se valoren las aportaciones de todas las personas, sean o no docentes, habrá que ir incorporando progresivamente los principios de las Comunidades de Aprendizaje que se acaban de revisar.

Algunas propuestas para la reflexión

- Cuando se presenta un conflicto en tu aula o en el Centro: ¿con qué perspectiva se aborda?; ¿con elementos preventivos?; ¿se buscan los aspectos positivos conjuntamente con el alumnado?; ¿se realiza un análisis del conflicto?; ¿se aceptan los puntos de vista de las partes en la búsqueda de soluciones positivas y satisfactorias para todas y todos?
- ¿Existen tiempos y espacios apropiados para abordar los conflictos?
- Ante un conflicto en tu aula, ¿cómo sueles actuar en relación a las personas, al problema, al proceso y al contexto?
- ¿Qué tipo de actividades realizas en tu clase para “crear grupo”?
- ¿Qué actuaciones o medidas utilizas en tu clase para dar respuesta educativa a la diversidad?
- ¿Conoces y aplicas en tu aula técnicas de aprendizaje cooperativo? Si las utilizas, ¿qué opinión te merecen? Si no es así, ¿crees que es interesante ponerlas en práctica?
- ¿Conocías antes de la lectura de este capítulo el programa de ayuda entre iguales?; ¿crees que puede ser interesante desarrollarlo en tu Centro o en tu aula?
- Creemos que la educación por modelado es fundamental en la enseñanza. ¿Qué importancia le das a la tutoría para tratar aspectos para la mejora de la convivencia y resolución de conflictos?
- ¿Se podrían intensificar las tutorías?; ¿en qué aspectos?
- ¿Crees posible transformar tu Centro en una Comunidad de Aprendizaje?; ¿por dónde se podría empezar?; ¿dónde piensas que estarían las mayores dificultades?

Las actividades para crear grupo, como señalamos a lo largo del capítulo, contribuyen a la cohesión grupal y, por tanto a la mejora de la convivencia. En este sentido son muy interesantes las actividades que proponen Segura y Arcas (2004) en su libro *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*, los juegos y dinámicas de educación para la paz que se recogen en los dos volúmenes de Cascón y Beristain (2000) titulados *La alternativa del juego*, el programa de M. Segura (2002) *Ser persona y relacionarse*, para alumnado de secundaria o las actividades del “Programa de desarrollo de la personalidad eficaz” elaborado por Martín del Buey y que se está experimentando en varios centros educativos de nuestra comunidad autónoma. Incluimos a modo de ejemplo en el Anexo IV del CD-Rom la actividad titulada “Identificación de problemas ¡vamos a solucionarlos!” (Martín del Buey, 2000).

7. LA MEDIACIÓN: UNA HERRAMIENTA ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Transformar el conflicto en elemento enriquecedor para las partes requiere la utilización de ciertas habilidades y procedimientos. Uno de ellos es la mediación.

(Torrego, 2003).

En el capítulo anterior se revisaron una serie de estrategias orientadas a prevenir los comportamientos violentos y a desarrollar en las personas que conviven en las instituciones educativas las habilidades necesarias para resolver los conflictos por sí mismas, aprovechar las situaciones problemáticas como oportunidades de aprendizaje y adoptar perspectivas constructivas y no violentas. Es posible, sin embargo, que el trabajo realizado en esta dirección no impida que los conflictos estallen en toda su crudeza sin que las personas involucradas sean capaces de resolverlos, e incluso los agraven y enquisten con sus actitudes y comportamientos. En estos casos, es aconsejable recurrir a la ayuda y a la **mediación** de terceras personas.

En estos últimos años el tema de la mediación está adquiriendo un gran protagonismo, no tanto en el campo educativo como en otros ámbitos como el familiar o laboral, por ejemplo. Las dificultades para aplicarla en la educación formal probablemente se deban a la propia configuración de las relaciones de poder en los centros educativos y a las imperantes visiones pedagógicas conservadoras (Jares, 2001b). Sin embargo, las experiencias prácticas que se han desarrollado, localizadas fundamentalmente en las Comunidades del País Vasco (Uranga, 1997), Madrid (Torrego, 2000), Cataluña (Romero, 2000) y también en Asturias, como las tres que se publican conjuntamente con este documento, animan a reivindicar el carácter educativo y las enormes potencialidades que tiene como estrategia de resolución de conflictos y como vía para el aprendizaje de valores democráticos de respeto, colaboración y ciudadanía.

¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN ESCOLAR?

Aunque el concepto de mediación es fácilmente comprensible incluso a nivel intuitivo, es difícil poner de acuerdo a teóricos y prácticos a la hora de formular una definición mayoritariamente aceptada. El problema radica, como bien señala Boqué (2002:23), "en cómo capturar un fenómeno con vitalidad propia. En el momento en que dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva deciden sentarse a hablar

de ella en presencia de otra persona... se crea un escenario único e irrepetible de descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes no existían o eran desconocidos". Pese a todo, y tras un proceso exhaustivo de revisión bibliográfica, es posible encontrar algunos puntos comunes en las distintas definiciones que se ofrecen, que nos aproximan al concepto de una manera bastante satisfactoria.

La mediación escolar, que nace en los Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta y se va extendiendo poco a poco por todo el mundo, se puede considerar como un sistema alternativo de resolución de conflictos.

Consiste en la intervención no forzada de una tercera persona aceptada por las partes en disputa, ajena al conflicto e imparcial, que ayuda a personas o grupos en conflicto a resolverlo o transformarlo, utilizando el diálogo y la negociación.

Las personas que realizan la mediación (estudiantes, docentes, padres o madres) no son ni jueces ni árbitros, no opinan sobre los hechos ni imponen soluciones; simplemente buscan satisfacer las necesidades de las partes, contemplando los intereses de todas y cada una de ellas, regulando y conduciendo el proceso de comunicación. Las partes en conflicto mantienen su capacidad de actuación y aprendizaje para llegar a un acuerdo. Quiere esto decir que es un proceso activo, flexible y participativo. Incorpora, como señala Boqué (2002), un componente metacognitivo, suaviza la agresividad, posibilita el reconocimiento de las diferencias, fomenta la resiliencia (capacidad de salir por los propios medios de situaciones adversas) y el liderazgo positivo y diluye el poder y la jerarquía. En definitiva, se tiñe de contenidos éticos y humanos. En la Tabla 7.1 se recogen los aspectos básicos del proceso de mediación.

| | |
|------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Abordar los aspectos negativos y destructivos del conflicto y transformarlos eliminando la violencia y destructividad que habitualmente generan. • Favorecer y estimular la comunicación entre las partes, controlando las interacciones destructivas. • Establecer una relación más satisfactoria y positiva entre las partes en conflicto, aumentando el respeto y la confianza mutua y evitando las falsas percepciones. • Procurar que las partes comprendan el conflicto de manera global y no tengan en cuenta simplemente su propia perspectiva. • Ayudar a las partes a que analicen las causas del conflicto, separando intereses de sentimientos. • Convertir las diferencias entre las personas en formas creativas de resolución de conflictos. • Restablecer las heridas emocionales que puedan haber sufrido las personas o grupos en conflicto. |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Actitudes y valores.</i> Para aprovechar las posibilidades educativas del conflicto y para que haya una mejora en el clima escolar, hay que revisar las actitudes y valores que guían los comportamientos. • <i>Habilidades.</i> El planteamiento de la pedagogía pacífica en que se basa la mediación va enfocado a reducir los métodos disciplinarios y a desarrollar habilidades que ayuden a interiorizar y comprender lo que se ha hecho y sus repercusiones tanto a nivel personal como grupal. • <i>Procesos cognitivos:</i> desarrollo de los pensamientos causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y medios-fin. |
| Principios | <ul style="list-style-type: none"> • <i>El poder lo ejercen las partes.</i> Son los y las participantes quienes controlan el proceso y las decisiones. El contenido del conflicto y del acuerdo es cosa de las partes. • <i>Neutralidad.</i> Antes de iniciar una mediación, hay que preguntarse sobre la existencia de alguna circunstancia susceptible de crear parcialidad en el desarrollo de la misma. • <i>Confidencialidad.</i> Los y las participantes mantienen la privacidad y tienen la garantía de que lo que se dice en una sesión de mediación no va a ser utilizado en otros foros ni ante ningún tribunal. • <i>Voluntariedad.</i> La mediación requiere del acuerdo libre y explícito de las y los participantes. No es algo que pueda imponerse. |

Tabla 7.1. Aspectos básicos del proceso de mediación escolar.

FASES DE LA MEDIACIÓN

Para que la mediación se convierta en una estrategia positiva y eficaz debe hacerse de forma rigurosa y seguir una serie de pasos o fases. Son las siguientes:

Premediación: fase previa a la mediación

Antes de empezar la mediación propiamente dicha, es necesario valorar y decidir su adecuación al caso que se plantea. Dado que los conflictos son tan variados y de características tan diversas, en unos casos será oportuna la mediación y en otros no. No todos los conflictos son susceptibles de ser mediados; la decisión dependerá de su temática, del tipo de personas implicadas, de las consecuencias que provocaron... Además, también habrá que tomar una serie de decisiones en relación con la persona o personas mediadoras, con la posibilidad de trabajar o no de forma conjunta, con los tiempos y lugares para realizar las reuniones..., y recabar la conformidad de las partes para acudir a la mediación.

Entrada: presentación y reglas de juego

Esta etapa se utiliza para establecer cómo va a ser el proceso, exponer las normas básicas de comportamiento, recabar información pertinente sobre las percepciones que tienen las personas implicadas sobre el conflicto, sus metas y expectativas, y la situación real de conflicto. El mediador o mediadora debe obtener la confianza y cooperación de las partes, fomentar su participación activa en el proceso, demostrar neutralidad y recordar el compromiso de confidencialidad.

Explica: cuéntame

El propósito de esta etapa es ofrecer un espacio para sacar a la superficie los problemas ocultos. Cada una de las partes enfrentadas debe tener la oportunidad de ser escuchada, exponer su versión de los hechos y expresar sus sentimientos en relación con el problema. Las mediadoras o mediadores no deben hacer valoraciones ni emitir juicios; deben limitarse a escuchar, parafrasear y animar a que las personas en conflicto se expliquen y a procurar que se planteen todos los temas posibles, favoreciendo el diálogo en todo momento.

Situarnos: aclarar el problema

Para saber ubicarse en relación al conflicto, identificarlo y llegar a concretar los aspectos que lo componen, las mediadoras y mediadores deben perseguir los siguientes objetivos:

- Centrar el problema y clasificar y ordenar los temas que son más importantes para las partes.
- Identificar el conflicto a partir de la información de que se dispone hasta ese momento.
- Elaborar una definición compartida del problema.

Arreglar: proponer soluciones

Hay que preguntarse hacia dónde se quiere ir, qué tipo de relación se quiere establecer para el futuro, qué posibles vías de solución existen. En todo este proceso la persona o personas que hacen la mediación deben mantener su neutralidad, no ofrecer soluciones, evitar poner límites a las posibilidades de las partes de encontrar una respuesta por sí mismas, promover la generación de ideas por poco realistas que parezcan (si es necesario se pedirá a las partes que expliquen más, que no evalúen, que busquen propuestas integradoras, que reformulen las posiciones en intereses...). Después de revisar los problemas, se hace una lista de todas las opciones que se han mencionado, recordando a los participantes cuáles son los criterios en los que va a basar la evaluación de dichas opciones.

Acuerdo

En esta fase se debe plantear cuáles de las distintas opciones planteadas pueden ser aceptadas, evaluando las ventajas e inconvenientes, quién hace cada tarea, cuándo, cómo y dónde. Los acuerdos, que han de ser equilibrados, concretos y viables, tienen que quedar claramente definidos y se incluirá también algún procedimiento de revisión y seguimiento.

En la Tabla 7.2 se resumen las fases de la mediación y los objetivos que se persiguen en cada una de ellas.

| FASES | OBJETIVOS |
|--------------|---|
| Premediación | Crear las condiciones que faciliten el acceso a la mediación. |
| Entrada | Crear confianza en el proceso. |
| Explica | Permitir que las personas en conflicto puedan exponer su versión de los hechos y expresar sus sentimientos. |
| Situarnos | Descubrir en qué consiste el conflicto e identificar sus elementos esenciales. |
| Arreglar | Tratar los temas que preocupan a las partes y buscar vías de solución. |
| Acuerdo | Evaluar las propuestas, analizando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, y llegar a acuerdos, con indicación de los compromisos que adquieren las partes. |

Tabla 7.2. *Fases de la mediación y objetivos que se persiguen en cada una de ellas.*

HABILIDADES NECESARIAS Y TÉCNICAS DE MEDIACIÓN

Un modelo de mediación como proceso se compone de una serie de roles entrelazados y complementarios, asumidos por las personas que realizan la mediación, de quienes se espera estén bien preparadas para ello. Cada rol, a su vez, incluye tareas y funciones para cuyo desempeño se requieren una serie de habilidades y la aplicación de unas técnicas específicas adecuadas que ayuden a alcanzar los objetivos que se pretenden. En la Tabla 7.3 se indican las habilidades y las técnicas que tendrán que poner en juego las personas que lleven a cabo las mediaciones en cada una de las fases por las que pasa el proceso.

| FASES | HABILIDADES | TÉCNICAS |
|--------------|---|---|
| Premediación | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de orientar a las partes en conflicto. - Habilidad para crear ambiente y preparar el contexto de actuación. | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una síntesis del problema y de los hechos que llevaron a solicitar el servicio de mediación. • Descripción simple y breve de lo que es la mediación, cuál es el papel de las personas mediadoras y cuáles los requisitos necesarios para que la mediación funcione satisfactoriamente. • Cuidar aspectos como adecuación del lugar donde se va a desarrollar la mediación, neutralidad, privacidad, adecuación y distribución del mobiliario. • Ventilar el conflicto: hablar con las partes por separado para que cuenten su versión de los hechos. |
| Entrada | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades que permitan construir credibilidad, generar confianza y no debilitar la autoestima de las personas implicadas en el conflicto. | <ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones personales. • Explicar normas básicas: cesión de la palabra, no utilizar lenguaje ofensivo... • Recordar la importancia de la confidencialidad. • Intervenir para aliviar posibles tensiones. • Ceder la palabra de forma equitativa y adecuada. |
| Explica | <ul style="list-style-type: none"> - Amplia preparación en análisis de conflictos. - Capacidad para conducir procesos grupales. - Prudencia y discreción. - Dominio de estrategias comunicativas. - Saber afrontar la posible cólera de las y los participantes y neutralizar comportamientos negativos. - Ponerse en el lugar de la otra persona. - Reconocer los sentimientos. | <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa: <ul style="list-style-type: none"> • mostrar interés • clarificar: precisar qué se dijo, cómo ocurrió... • parafrasear: repetir con palabras propias las principales ideas expresadas por las partes. • reflejar: añadir al parafraseo el componente emotivo y la motivación. • resumir, agrupar ordenar y sintetizar la información. • Estructurar: mantener el orden y la dirección del proceso. • Equilibrar el poder. • Animar a que las partes se expresen. • Facilitar la emisión de mensajes en primera persona, diciendo qué sentimientos les produce, explicando por qué les afecta de ese modo y expresando su necesidad o deseo. |

| | | |
|-----------|---|--|
| Situarnos | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para explorar los intereses subyacentes. - Identificar y ordenar los temas en disputa, sabiendo distinguir posibles temas no mediables. | <ul style="list-style-type: none"> • Separar el problema de las personas. • Enfocar. • Planificar y elaborar la lista de temas. • Tratar primero los temas de más fácil arreglo. • Reencuadrar temas. • Concretar los puntos que pueden desbloquear el conflicto. • No hacer valoraciones ni juicios. • No aconsejar |
| Arreglar | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para actuar como agente de realidad. - Capacidad para examinar los puntos fuertes y débiles. - Independencia e imparcialidad. - Habilidad para crear consenso. - Actitud positiva | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Brainstorming</i>: lluvia de ideas. • Dividir el problema. • Inventariar las opciones. • Analizar las consecuencias de las distintas opciones. • Superar puntos muertos. • Centrarse en el futuro y no en el pasado. |
| Acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de síntesis. - Dominio del lenguaje. - Paciencia. - Capacidad para reconocer los esfuerzos que suponen los compromisos. - Escribir los acuerdos sin ambigüedades y con lenguaje neutral. - Planificar de qué forma se llevarán a la práctica los acuerdos. | <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar lo que se ha acordado. • Asegurarse de que el acuerdo cumple los requisitos necesarios: claro, evaluable, realista, concreto... • Sintetizar. • Reconocer y valorar el esfuerzo realizado por las partes. • Celebrar la consecución del acuerdo. • Felicitar a las partes por su colaboración. |

Tabla 7.3. *Habilidades y técnicas que deben desarrollar las mediadoras y mediadores en las distintas fases.*

Para finalizar este apartado, puede resultar interesante llamar la atención sobre algunos errores bastante habituales en los procesos de mediación (Torrego, 2001a) porque, además de alertarnos sobre lo que no se debe hacer (formular demasiadas preguntas; utilizar demasiados “porqués”; discutir con alguna de las partes; emitir juicios de valor sobre alguna conducta o comportamiento; dar consejos; amenazar a las partes; forzar la reconciliación; imponer la mediación...), nos pueden ayudar a entender mejor el trabajo que hay que desarrollar.

La convivencia armoniosa en las instituciones educativas es compleja y presenta matices y situaciones muy diversas. Por ello no debería dejarse al azar, a la buena voluntad de determinadas personas y a su capacidad para llevar a cabo **mediaciones informales** ante situaciones conflictivas de diversa índole. La mediación abre una vía para aprender a resolver los conflictos de manera creativa y responsable y habilita para intervenir y actuar ante los conflictos sin recurrir a la violencia, a la sumisión, a la presencia de la autoridad y a la aplicación permanente de los reglamentos disciplinarios.

Para que esto sea así, deberían constituirse en los centros educativos equipos de mediación, integrados por personas voluntarias, que ofrezcan un servicio orientado a mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia. La implantación de estos equipos requiere el desarrollo de un proceso ordenado y riguroso que pasa por tres fases principales (Torrego, 2001c: 86-87):

1ª Fase. Creación de las condiciones

La primera tarea será sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de la mediación en el conflicto, de cómo puede contribuir a que el Centro desarrolle una labor auténticamente educadora, de cuáles son sus objetivos, de los requisitos que se necesitan para su puesta en práctica..., dejando también muy claro que la mediación no es la panacea ni la solución a todos los problemas. Será necesario constituir, igualmente, foros y espacios de discusión e intercambio de ideas e información, y diseñar estrategias que permitan analizar la realidad del Centro en materia de convivencia. Es probable que muchas y muchos docentes, que actualmente trabajan en solitario sobre estos temas, sientan que su esfuerzo es respaldado y reafirmado.

2ª Fase. Formación

A todas aquellas personas (del colectivo docente, del alumnado o de las familias) interesadas en convertirse en mediadoras, se les impartirá una formación suficiente y adecuada para desarrollar esta labor de manera satisfactoria. Esta formación suele consistir en un curso de entre quince y treinta horas de duración en el que se aborden los contenidos relativos al análisis del conflicto y en el que los y las participantes adquieran las habilidades necesarias para desarrollar procesos de mediación. Es una buena estrategia que el profesorado con formación en mediación imparta los contenidos básicos del curso, tanto a sus compañeros y compañeras como al alumnado, diseñe y planifique actividades de seguimiento y apoyo para profundizar en dichos contenidos y revisar los procesos mediadores.

3ª Fase. Organización y puesta en marcha del servicio de mediación

Esta fase requiere la realización de tareas, que abordamos en los dos apartados siguientes, que hagan viable la prestación del servicio con las necesarias garantías, de modo que no se proporcionen argumentos gratuitos a las personas que se oponen a este tipo de medidas para certificar su inutilidad, su inoportunidad o su fracaso.

MEDIDAS Y ACCIONES CONCRETAS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE LOS EQUIPOS DE MEDIACIÓN

Hay que partir de la base de que los equipos de mediación deben funcionar como complementos del sistema disciplinario del Centro, y que de ningún modo sustituyen a los Reglamentos de Régimen Interior, pues hay conductas que deben ser sancionadas y reparadas. Ahora bien, si se da por supuesto que la existencia de un equipo de mediación pone de manifiesto que la comunidad educativa desea “establecer vías democráticas y pacíficas para la elaboración interpersonal de los conflictos, para la transformación de las personas, de la institución y del entorno” (Boqué, 2002:54), parece lógico pensar que no habrá un ejercicio autoritario del poder y que no habrá excesivas discrepancias entre los objetivos del equipo de mediación y el contenido de los reglamentos disciplinarios. En la Tabla 7.4 se recogen, a modo de ejemplo, una serie de medidas y acciones concretas para poner en marcha un equipo de mediación.

| MEDIDAS | ACCIONES CONCRETAS |
|-----------------|---|
| A. Constitución | <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar personas al equipo de mediación. • Conseguir que todas y todos los integrantes del equipo perciban y sientan que la experiencia es algo importante para el Centro y que está arropada por un equipo de personas, entre ellas el equipo directivo y un sector importante del profesorado. • Informar a toda la comunidad educativa de este servicio que se pone en marcha. |
| B. Funciones | <ul style="list-style-type: none"> • Planificar los procesos de mediación en el Centro. • Elevar a los órganos competentes propuestas para la prevención de los conflictos. • Colaborar con la comisión de convivencia del centro. • Promover la inclusión de la mediación en los documentos institucionales. • Favorecer el proceso de mejora de la formación del equipo de mediación. • Colaborar con las tutoras y tutores en las juntas de profesorado. • Elaborar y desarrollar un plan de evaluación sobre la mediación. |

| | |
|---------------------------------|---|
| C. Material para uso del equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar materiales de difusión e información (trípticos, carteles...) sobre el equipo de mediación, dirigidos a toda comunidad educativa. • Inclusión de un documento informativo sobre mediación en la agenda escolar. • Elaborar materiales para informar sobre la mediación en sesiones de tutoría. • Preparación de la hoja de petición de la mediación. |
| D. Plan de formación | <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer al profesorado y al alumnado la oportunidad de ser formado. • Diseñar, planificar y ofertar acciones formativas (cursos, seminarios...) sobre mediación. • Ofrecer una formación específica para el equipo de mediación. • Organizar un seminario permanente en el que participen las y los integrantes del equipo de mediación y el profesorado implicado más directamente en la tarea. |
| E. Funcionamiento del equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo las mediaciones que se soliciten. • Organizar sesiones de coordinación del equipo de mediación. • Determinar tiempos y espacios para las reuniones. • Ofrecer la posibilidad de que todas y todos los integrantes de la comunidad educativa pueden solicitar ser mediados si tienen algún conflicto y no fueron capaces de resolverlo. • Procurar que actúen dos o más personas como mediadoras, coordinando bien sus funciones. • Desarrollar sesiones de convivencia en el Centro. • Realizar intercambios con otros Centros que tengan establecido un servicio de mediación. • Realizar campañas de sensibilización e información para la captación de nuevas personas. • Tratar de garantizar el éxito de la experiencia para evitar que surjan fuerzas opositoras. |

Tabla 7.4. *Relación de posibles medidas y acciones concretas para poner en marcha un equipo de mediación. Adaptado de Torrego (2001c).*

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN

Todas las actuaciones que lleve a cabo el equipo de mediación deben ser evaluadas convenientemente utilizando instrumentos diversos (cuestionarios, sesiones de supervisión, autoevaluaciones, entrevistas a miembros de la comunidad educativa que han utilizado el servicio...) y sus resultados transmitidos a toda la comunidad por los cauces establecidos al afecto de manera habitual. Tenemos que evaluar el funcionamiento del servicio de mediación desde dos perspectivas:

— **Perspectiva global.** Partimos de la base de que la existencia de un servicio de mediación se hace tan visible que es difícil que pase desapercibido para la comunidad educativa. Hay que analizar si su funcionamiento ha tenido incidencia en la cultura escolar, en la mejora del clima de convivencia y en la forma de abordar los conflictos. Para ello será necesario plantearse preguntas como las siguientes:

- ¿Se han producido interferencias entre la labor del equipo de mediación y la aplicación del Reglamento de Régimen Interior?
- ¿Se han recogido quejas por parte de integrantes de la comunidad educativa sobre alguna actuación del equipo de mediación? De ser así, ¿en qué sentido?
- ¿Han aumentado o disminuido los problemas de disciplina y los conflictos? ¿Ha variado su tipología?
- ¿Se ha reducido el número de sanciones y expulsiones?
- ¿Algún profesor o profesora ha sentido que ha perdido su autoridad con la puesta en marcha del servicio de mediación?

— **Perspectiva específica.** También hay que analizar el funcionamiento del equipo de mediación a un nivel más concreto, valorando cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué criterios se han seguido para seleccionar a las personas que debían intervenir en un caso concreto de mediación? ¿Se ha tenido en cuenta a qué colectivo pertenecían las personas en conflicto?
- ¿Se han hecho análisis rigurosos para determinar si el conflicto era o no mediable?
- ¿Qué valoración hacen de su propia labor las y los integrantes del equipo de mediación? ¿qué dificultades encontraron? ¿qué carencias formativas detectaron?
- ¿Se ha hecho un seguimiento adecuado de los acuerdos a que, en su caso, llegaron las partes en conflicto?
- ¿Todas las personas que se han ofrecido a formar parte del equipo de mediación han sido admitidas? ¿se ha realizado alguna selección previa? De ser así, ¿cuáles han sido los criterios que se han seguido?

La mediación es un verdadero núcleo educador y generador de convivencia que consideramos adecuada para todos los niveles educativos. Abogamos, por tanto, por crear equipos de mediación en los centros educativos, siguiendo las pautas establecidas en esta publicación, porque esto les impulsará a buscar y establecer vías democráticas y pacíficas para la resolución de los conflictos, creando de este modo un clima positivo de convivencia.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Consideras que la mediación, tal como se ha explicado a lo largo de este capítulo, puede ser una estrategia adecuada para resolver un conflicto? ¿Qué aspectos positivos y negativos le encuentras?
- ¿Estarías dispuesto o dispuesta a participar directamente o apoyar la creación de un equipo de mediación en tu Centro, suponiendo que todavía no exista?
- ¿Crees que la mediación puede restar autoridad al profesorado o que no es compatible con la existencia de un Reglamento de Régimen Interno?

Si estás interesado o interesada en poner en marcha un programa de mediación, puedes consultar las experiencias que se recogen en el CD-Rom donde puedes encontrar elementos para el estudio del clima de convivencia y las líneas de actuación para poner en marcha un equipo de mediación. Existe, además, una amplia e interesante relación de libros y manuales que incluyen actividades y dinámicas para trabajar la mediación y todos sus componentes (creación de grupo, comunicación, comprensión y análisis de conflictos...), y que se aborda casi siempre desde una metodología socioafectiva. A este respecto puedes consultar la bibliografía general y los enlaces a páginas web que se incluyen en el CD-Rom, así como el Anexo X que recoge las fases para la elaboración de proyecto de mejora de la convivencia, del que nos ocupamos con mayor detenimiento en el capítulo siguiente.

8. HACIA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

“Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro”.
(Santos Guerra, 2001:118).

Tradicionalmente la escuela ha prestado una atención prioritaria a las tareas intelectuales y formativas del currículum y ha descuidado aquellas cuestiones que tienen que ver con las relaciones personales y la convivencia, olvidando que la propia actividad escolar crea un continuo flujo de exigencias personales y grupales donde se movilizan afectos y emociones que se imbrican en las estructuras de comunicación formal e informal, generando relaciones de amistad, rivalidades, envidias y celos que condicionan el propio resultado de la tarea y también el proceso de desarrollo individual de la persona (Ortega y Del Rey, 2002b). Si lo que buscamos es sólo rendimiento académico y no nos preocupamos del desarrollo social, del aprendizaje de valores éticos y morales, de la convivencia pacífica y respetuosa entre las personas, no tendremos demasiados argumentos para lamentarnos de los actos de indisciplina, de la conflictividad o de las conductas violentas de determinados alumnos y alumnas.

Pensamos que no es posible albergar un proyecto educativo a la altura de nuestra época que no sea a la vez un proyecto de educación para la convivencia, la participación, la igualdad, la solidaridad y la paz. Y tal proyecto no puede ser sólo la resultante de la acción de un profesorado que centra su ejercicio profesional exclusivamente en la impartición de conocimientos curriculares, aunque estos sean cruciales para el desarrollo intelectual y académico del alumnado.

ASUMIR LA CONVIVENCIA COMO OBJETIVO EDUCATIVO

Aprender a convivir es uno de los fines principales de la educación en los albores del nuevo siglo y es necesario, por tanto, asumir la convivencia como objetivo educativo convirtiéndola no en un tema o en un contenido a impartir en un momento puntual y concreto sino en una práctica, en una lección viva y diaria. En este sentido, estamos seguros, como lo están Ortega y Del Rey (2002b), de que un proyecto educativo de mejora de la convivencia, si se hace cuidadosamente y de forma colegiada y participa-

da, podría convertirse en el motor de cambio que afectará no sólo a la calidad de las relaciones interpersonales, sino también a las tareas académicas, que tanto preocupan al profesorado y, probablemente, a la prevención de fenómenos de violencia.

Asumir la convivencia como un objetivo educativo exige la elaboración de propuestas globales a nivel de Centro, el trabajo coordinado entre el profesorado de los distintos niveles educativos y entre los equipos docentes, coordinación que no debe percibirse como algo optativo sino como una exigencia del propio desempeño profesional.

Los referentes legales para elaborar estos planes, centrándonos en el ámbito de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, los encontramos en la Resolución de 6 de Agosto de la Consejería de Educación y Cultura (2001b) donde se indica claramente que los Institutos tendrán que elaborar un programa de educación para la convivencia, que se incluirá dentro del Reglamento de Régimen Interior, y en el que se incluirán:

- Las normas de convivencia elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa.
- Las actuaciones para mejorar el clima de convivencia en el Centro y tratar coordinadamente los conflictos que puedan surgir.
- Los planes de actuación de la Comisión de Convivencia y de las Juntas del Profesorado.
- La consideración de las conductas contrarias a las normas de convivencia y las correspondientes medidas correctoras.

Además, hay que tener claro que para abordar esta tarea no caben recetas. Conviene abstenerse, por tanto, de poner en marcha programas de mejora de la convivencia diseñados desde fuera, sin la necesaria contextualización, porque no pueden entrar a valorar lo que ocurre realmente en el Centro, ni tener en cuenta las variables organizativas, personales y profesionales del profesorado. “Se requiere que cada centro educativo articule su propio programa de convivencia en el que se planifiquen e incluyan cuantas acciones preventivas se consideren útiles para evaluar y mejorar el clima de convivencia” (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005:15).

Se adopta, de este modo, un enfoque de respuesta global que se caracteriza por tomar como punto de partida la identificación y puesta en cuestión de las prácticas habituales del centro educativo en materia de convivencia y que pone el énfasis en su capacidad interna para hacer frente a los problemas, haciendo uso de su autonomía organizativa y pedagógica.

Puesto que la convivencia es una cuestión de política institucional y curricular (San Fabián, 2001), el proyecto que se elabore debería implicar a todo el Centro y no volcarse exclusivamente en la modificación de la conducta a nivel individual, porque exige unificar criterios de actuación y alcanzar consensos, genera un debate respetuoso y sistemá-

tico en el que se utilizan como herramientas fundamentales el diálogo y la deliberación y hace posible la adquisición de conocimientos específicos sobre conflicto y convivencia.

FASES DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

El proceso de elaboración y desarrollo de un proyecto de educación para la convivencia necesita organizarse en una secuencia de fases que pueden y deben ser distintas en cada Centro en función de sus peculiaridades históricas y contextuales. No obstante, en el Gráfico 8.1 recogemos una posible secuencia que puede ayudar a elaborarlo e implementarlo. Lógicamente, en función de las situaciones particulares, se necesitarán más recursos, energías y tiempo en unas fases que en otras, sin que sea tampoco necesario seguir en todos los casos el mismo orden.

1ª. Conocer el contexto

El proceso se inicia, como es habitual en estos casos, con un análisis del contexto sociocultural en el que está ubicado el Centro, de las características del alumnado y de su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es éste un requisito imprescindible antes de plantear cualquier tipo de intervención educativa. En caso de que el Centro lo necesite, será conveniente que disponga de información, recursos y apoyo por parte de instituciones y organismos sociales para llevar a cabo esta tarea.

Dentro de este marco global, que suele ser conocido aunque haya discrepancias sobre sus conclusiones y su posible incidencia, hay que situar ahora el proyecto que se pretende elaborar. El balance que se haga de este análisis ha de ser objetivo, equilibrado y no sujeto a preconcepciones acerca de los aspectos positivos o negativos que presenta el contexto.

2ª. Crear las condiciones

Una vez conocido y analizado el contexto, se hace necesario crear unas condiciones favorables a la realización del proyecto. Hay que encontrar sentido al tema y llevar a cabo un proceso de sensibilización que implique al mayor número de personas. Se evitaría así la aparición de dos culturas: la de quienes son favorables y la de quienes se oponen porque no consideran importante el tratamiento de estas cuestiones. Se puede ir respondiendo individual y colectivamente a preguntas como éstas:

- ¿Se considera importante el tema a nivel de Centro?
- ¿Está el profesorado motivado para la tarea?
- ¿Existen muchas discrepancias a la hora de definir lo que es una buena convivencia?
- ¿Cómo encajaría un proyecto de esta naturaleza en la organización y funcionamiento actual del Centro?



Gráfico 8.1. Fases de un proyecto de educación para la convivencia, con indicación de objetivos y tareas.

Durante este periodo de sensibilización (que, por otra parte, debe estar presente a lo largo de todo el proceso) es importante tener en cuenta la historia personal, la cultura, el lenguaje y la forma de ser y actuar de las personas. Paralelamente, habrá que ir definiendo las condiciones organizativas (horarios, espacios, tareas...) que permitan encajar el proyecto en la dinámica habitual de funcionamiento del Centro. Cuando se introduce algo nuevo siempre se van a producir alteraciones, de ahí que sea importante que todo el mundo tenga claro lo que tiene que hacer para evitar así, o al menos minimizar, los efectos de las posibles resistencias, al tiempo que se aprovecha el impulso ofrecido por las fuerzas y elementos favorecedores.

3ª. Revisar la realidad de la convivencia

Una vez que se ha tomado la decisión de elaborar el proyecto y se han establecido las condiciones, hay que focalizar el trabajo sobre el análisis de la situación real de convivencia:

- ¿Qué aspectos son los que más preocupan?
- ¿Existen muchas discrepancias a la hora de valorar su incidencia?
- ¿Qué informaciones serían necesarias para tener una comprensión más completa de la situación?
- ¿Qué importancia se le conceden a las cuestiones organizativas, metodológicas y curriculares?
- ¿Qué percepción tienen de la convivencia las familias y el alumnado y cómo la valoran?

Para llevar a cabo esta tarea son muy importantes las reflexiones grupales, las observaciones, las entrevistas, la aplicación de cuestionarios, etc. Hay que darle voz a todo el mundo porque la convivencia implica a todas las personas y colectivos. Ahora bien, la recogida de información tiene que estar perfectamente planificada y consensuada, de ahí que haya que determinar claramente:

- Las **técnicas** que se van a utilizar: encuesta, entrevista, observaciones sistemáticas, análisis de documentos...
- Los **instrumentos** que se van a confeccionar: cuestionarios, sociogramas, guiones de entrevistas, escalas de valoración...
- Las fuentes de las que se va a obtener información: personas, documentos...
- Las **personas** que se van a responsabilizar de la recogida, el **material** que se va a necesitar, los **momentos** en los que se va a realizar, el lugar...

En el apartado de Anexos del CD-Rom (Anexos V, VI y VII) se incluyen modelos de cuestionarios para conocer la opinión de profesoras y profesores, familias y estudiantes sobre el clima de convivencia.

4ª. Comprender la situación

La información recogida se tiene que analizar de forma colectiva, sistemática y planificada para comprender la situación. No es posible iniciar procesos de mejora si no existe un consenso entre las personas implicadas que concrete cuáles son las actuaciones, las prácticas, los comportamientos que distorsionan el proceso normal de enseñanza-aprendizaje (puntos débiles) o que, por el contrario, lo favorecen (puntos fuertes). Es necesario superar esas frases ambiguas tan habituales del tipo "grupo conflictivo", "clima de clase enrarecido"... y que poco o nada ayudan a buscar soluciones y cambiar la situación, y ser capaces de identificar y describir las conductas concretas que afectan al clima de convivencia. Habrá que responder a preguntas como éstas:

- ¿Cuáles son los puntos en los que existen mayores discrepancias a la hora de interpretar y valorar lo que sucede?
- ¿Qué comportamientos son los que inciden de forma más negativa en el proceso de aprendizaje?
- ¿Las profesoras y profesores perciben y sienten de igual manera estos comportamientos?
- ¿En qué momentos o situaciones se dan con mayor frecuencia las conductas contrarias a las normas?

Este análisis requiere también autocrítica. El profesorado ha de ser capaz de reconocer que puede haber prácticas docentes, métodos de trabajo o estrategias didácticas poco favorecedoras del clima de convivencia.

5ª. Buscar soluciones y priorizar las intervenciones

Si el profesorado ha sido capaz de transformar la información recogida en conocimiento claro, sencillo, concreto y discutible, estará en condiciones de buscar soluciones a los problemas planteados. Estas soluciones tienen que salir del grupo y estar contextualizadas. No se trata, por tanto, de aplicar, sin más, mecanismos pedagógicos diseñados desde fuera, aunque hayan dado buenos resultados en determinados momentos o situaciones. Se elaborará una relación amplia de posibles soluciones sin descartar, en principio, ninguna de ellas, aunque a primera vista puedan parecer descabelladas e irrealizables. Posteriormente, habrá que seleccionar aquellos ámbitos en los que sea más urgente la intervención, bien porque estén interfiriendo de una manera más intensa en el proceso de enseñanza-aprendizaje o bien porque estén provocando problemas de convivencia y enrareciendo el clima escolar.

Conviene partir de la idea de que para poner en marcha un plan de mejora de la convivencia no va a ser suficiente con la simple adopción de medidas puntuales tendentes a resolver los problemas y conflictos que se van presentando en el quehacer diario; se requiere trabajar en un marco global en el que se incluya un abanico amplio de factores que tienen que ver con la convivencia democrática, los procesos de enseñanza

y aprendizaje, las medidas organizativas, la colaboración familiar y el entorno sociocomunitario (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2006). Como señala Zaitegi (2001), hablar de convivencia, es hacerlo de valores, participación, democracia, compromiso; por eso no puede abordarse de forma aislada. Exige repensar la escuela en su totalidad y provocar cambios tanto en la cultura escolar como en su estructura, pues, como vimos anteriormente, pueden ser generadoras de situaciones de conflicto e incluso de violencia. En la Tabla 8.1 proponemos una serie de posibles cambios, tanto de tipo cultural como estructural, que puede introducir un centro educativo que quiera llevar a cabo un proyecto de mejora de la convivencia.

| CAMBIOS CULTURALES | CAMBIOS ESTRUCTURALES |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Visión positiva del conflicto. • Entender que educar e impartir contenidos no son conceptos antagónicos sino dos procesos que van de la mano. • Creer en la capacidad de las personas para mejorar sus comportamientos y sus formas de actuar. • Actitud favorable hacia los cambios en educación como única vía para mejorar y transformar la realidad. • Concepción integral del currículum, lo que implica revisar modos y estilos docentes. • Introducción de cambios en el currículum para hacerlo más inclusivo y democrático. • Búsqueda de alternativas eficaces y pedagógicas a la sanción y el castigo. • Obtención de un conocimiento más ajustado del alumnado para poder proporcionar una mejor respuesta educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de medidas que minimicen la posible influencia negativa del contexto social cercano del alumnado. • Otorgar un papel fundamental a los planes de acción tutorial, con la adopción de estrategias diversas: co-tutoría, tutoría individualizada, tutoría entre iguales... • Consideración de los equipos docentes como el eje vertebrador del centro educativo. • Puesta en marcha de estrategias, como la asamblea de clase, donde alumnos y alumnas tengan posibilidades de tomar la palabra. • Flexibilización de los agrupamientos del alumnado para atender mejor a la diversidad. • Realización de adaptaciones curriculares, fundamentalmente a nivel metodológico. • Criterios pedagógicos en la elaboración de los horarios. • Adopción de medidas que favorezcan la colaboración de las familias. • Desarrollo sistemático de habilidades sociales de comunicación y resolución democrática de conflictos en todos los miembros de la comunidad educativa. • Trabajo sistemático y compartido con las normas de convivencia en el Centro. • Formación de equipos de mediación como una herramienta alternativa a la aplicación burocratizada de los reglamentos disciplinarios. • Aplicación de algún programa de ayuda entre iguales. • Transformación del centro en una comunidad de aprendizaje. |

Tabla 8.1. Orientaciones sobre posibles cambios culturales y estructurales que pueden recogerse en un proyecto de mejora de la convivencia.

Como puede apreciarse, estos proyectos son el marco adecuado para introducir alguna de las medidas a las que fuimos haciendo referencia en el capítulo anterior.

6ª. Planificar y diseñar las actividades

La planificación debe guardar conexión con la información, los resultados y las conclusiones y líneas de actuación prioritarias de las fases anteriores, y ser entendida como una guía para la acción y no como un mero proceso burocrático de elaboración de documentos. La decisión de por dónde empezar y cómo hacerlo es una decisión estratégica: se trata de producir el efecto más poderoso minimizando los inconvenientes y las dificultades. Habrá que responder a preguntas de este tipo:

- ¿Son viables todas las acciones que se proponen?
- ¿Existen argumentos suficientes que avalen la idoneidad y conveniencia de dichas actuaciones?
- ¿Se dispone de los recursos necesarios para ponerlas en práctica con una cierta garantía de éxito?
- ¿Existen posibilidades de que se creen problemas nuevos con las acciones que se pretenden emprender?

La planificación debe identificar y concretar la naturaleza de las actividades que se van a poner en marcha, las responsabilidades particulares (quién hará cada cosa, cómo, cuándo y dónde), los recursos que hay que movilizar, las formas de organización, los tiempos, los posibles efectos de la acción, los sistemas de seguimiento y evaluación. También se pueden utilizar estrategias diferenciadas en función de las características de los grupos, de la capacitación del profesorado y de la valoración personal que se haga de las mismas, lo que no tiene por qué ir en contradicción con la coherencia de un proyecto global a nivel de Centro, negociado, asumido, diseñado y aplicado por toda la comunidad educativa.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que un trabajo de esta naturaleza requiere dedicación e implica necesariamente un cambio en el quehacer diario del profesorado y, sobre todo, un cambio de actitudes y la adopción de perspectivas diferentes en relación con la convivencia.

En cualquier caso, la planificación que se haga debe estar concebida con la suficiente flexibilidad para permitir, en la fase de acción, la modificación de cualquier estrategia que se hubiera adoptado y la introducción de soluciones nuevas cuando vayan apareciendo situaciones no previstas o cuando las actuaciones no ofrezcan los resultados esperados.

7ª. Actuar y observar los resultados

La fase de acción consiste simplemente en poner en práctica aquello que está planificado. Lógicamente, cuanto más precisa, completa y exhaustiva haya sido la planificación menos dificultades encontraremos. De todas formas, las cosas no suelen funcionar de un modo exacto a como han sido planificadas. Siempre surgen imprevistos, dificultades, obstáculos que suelen provocar momentos de desánimo, desconcierto, dudas, agobio, frustración..., por muy diversas causas: no encontramos mejorías inmediatas, no estamos acostumbrados a trabajar en grupo, no estamos muy convencidos de la eficacia de las medidas, nos parece una pérdida de tiempo el trabajar estas cosas, hay personas que no están cumpliendo los compromisos, no disponemos en tiempo y forma de los recursos solicitados, nos parece que carecemos de la preparación adecuada... La ayuda y el apoyo del grupo es fundamental en estas ocasiones para revisar los acuerdos, proponer modificaciones, plantear acciones formativas, proporcionar materiales... bajo el impulso del grupo coordinador del proyecto.

La acción debe complementarse en todo momento con la observación de lo que sucede. Para ello, habrá que registrar incidentes clave, tomar notas, disponer de un cuaderno de campo, elaborar y aplicar cuestionarios, hacer esquemas, revisar los documentos institucionales y adaptarlos a las nuevas realidades, hacer observaciones externas... Si no se hace acopio de información y de datos a medida que se avanza, nos resultará muy difícil la reflexión y la formulación de propuestas de mejora.

8ª. Evaluar y proponer mejoras

La información recogida permitirá conocer qué piensa el alumnado, el profesorado y las familias sobre el programa, la valoración que hacen de él, su grado de satisfacción, las mejoras que se han detectado, las tendencias del cambio... Esa información la habrá que intercambiar y analizar, utilizando siempre la estrategia de la triangulación (de métodos, de personas, de instrumentos) para restarle carga de subjetividad o posibles problemas de fiabilidad.

Lo que se ha planificado y experimentado de manera consciente debe ser, por tanto, evaluado con espíritu crítico. Una intervención sin evaluación difícilmente puede tener continuidad e incluso puede ocasionar más problemas que beneficios (Ortega y Del Rey, 2002b). Una evaluación sistemática y rigurosa permitirá fundamentar el diálogo entre todas las personas participantes e introducir cambios en el proyecto orientados a la mejora.

Es importante poner por escrito el proceso de planificación y desarrollo del proyecto, incluyendo todas las incidencias, imprevistos, resistencias, mejoras introducidas en las fases de acción así como los resultados de la evaluación, con vistas a su posible contraste con otros proyectos de similar naturaleza o a su generalización a otros contextos y situaciones.

EXPERIENCIAS EN CENTROS EDUCATIVOS

En algunos centros educativos se están desarrollando dinámicas muy interesantes y positivas, siguiendo más o menos el esquema que acabamos de exponer, para mejorar la convivencia y establecer un clima más favorable para las relaciones interpersonales y para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En el CD-Rom de la publicación se presentan las tres experiencias. A continuación se desarrolla un breve resumen de los contenidos.

ESTUDIO SOBRE LA CONVIVENCIA EN VARIOS CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA



| Título | Estudios sobre la Convivencia en los Centros | |
|----------------------------------|---|--------------------------------------|
| Coordinadora | M ^a Isabel Coto Fuente | |
| Datos del Equipo | Equipo de Orientación Educativa | |
| | Dirección C/ Julián Clavería, n° 11, 2 ^a plta. CP 33006 Oviedo. Asturias | Tf.: 985 277 090 Fax: 985 277 952 |
| | e-mail: misabelcf@educastur.princast.es Web | |
| Centros Educativos participantes | <p>- IES "Bernaldo de Quirós", CP "Prau Llerón-Clarín", CP "Aniceto Sela" (Mieres)</p> <p>- IES "Leopoldo Alas Clarín", CP "Veneranda Manzano", CP "Villafría", CP "San Lázaro", CP "Tudela de Veguín" (Oviedo)</p> | |
| Resumen | <p>El estudio se realizó en dos zonas, Mieres y Oviedo, circunscribiendo el trabajo en cada zona a un Centro de Secundaria y a los Centros de Primaria adscritos al mismo, estudiando los niveles de 1º y 2º de Educación Secundaria y 6º de Educación Primaria. Se eligieron Centros de entorno urbano que a priori no presentaran una gran problemática con respecto a la convivencia.</p> <p>Se trabajó con los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el contenido de los Proyectos Educativos de Centro, el Reglamento de Régimen Interno con atención especial en lo relativo a la convivencia. • Implicar a toda la comunidad educativa (estudiantes, profesorado y familias) en el análisis de la situación y el diseño de medidas de abordaje que mejoren la convivencia. • Conocer en qué medida se dan en el ámbito familiar valores de convivencia. <p>Se partió de una recogida de datos cuantitativa, obtenida de las informaciones y opiniones obtenidas mediante cuestionarios dirigidos al</p> | |

Resumen

profesorado, al alumnado y a los padres y madres, con una muestra representativa de los Centros y cursos estudiados. Se complementó con informaciones de tipo cualitativo, mediante escales de observación documental y conductual en los Centros. En el estudio se pone de manifiesto la preocupación por la convivencia de todos los sectores estudiados, así como la necesidad de potenciar una educación para la convivencia que ayude a la resolución de los conflictos. Para conseguirlo se proponen una serie de actuaciones para la Consejería de Educación y Ciencia, los centros escolares y las familias.

Conclusión. La gestión de la convivencia preocupa desde siempre a los centros escolares, pues la disciplina y el comportamiento han sido temas importantes, lo que ocurre es que hace décadas las normas no eran puestas en cuestión ni por las familias ni por el alumnado. Pero ahora la situación social, política y cultural ha cambiado, y la institución escolar va asumiendo que puede y debe contribuir desde la educación a la mejora de la convivencia y a la construcción de una sociedad en paz, abordando nuevas dimensiones como educar en valores, derechos humanos, interculturalidad...

Propuestas de actuación

Consejería de Educación

- Diseñar un Plan Marco de Educación para la Convivencia con la participación de todos los colectivos implicados.
- Revisar la normativa sobre derechos y deberes del alumnado para promocionar la convivencia escolar.
- Promover foros de reflexión y debate, seminarios permanentes y grupos de trabajo sobre Educación para la Convivencia.
- Crear redes de coordinación con agencias estatales e internacionales que trabajan en Educación para la convivencia.
- Establecer como prioridad de los servicios de apoyo el asesoramiento a los centros en la promoción de la convivencia escolar.

Otras consejerías e instituciones

- Promover entre la opinión pública una nueva cultura de convivencia y paz.
- Crear redes de colaboración entre los centros escolares y los servicios sociales para abordar conjuntamente los problemas de adaptación social y escolar.
- Promover programas específicos entre las Consejerías e Instituciones competentes sobre cuestiones que afectan a la Convivencia.

Propuestas
de actuación

Centros educativos

- Impulsar planes de mejora de la convivencia escolar.
- Revisar las normas y criterios de los centros relativos a la vida escolar.
- Afianzar la función tutorial.
- Hacer de la Comisión de Convivencia un órgano promotor de la Educación para la Convivencia.
- Potenciar y mejorar las relaciones entre el centro y su entorno.
- Promover y participar en redes para potenciar la Educación para la Convivencia

Familias

- Ayudar a las familias, desde las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas en colaboración con el centro, en el desempeño de su función en la Educación para la Convivencia.
- Facilitar la participación de las familias en la promoción de la convivencia escolar.
- Contribuir con su colaboración y ayuda en los proyectos de Educación para la Convivencia del centro.



| Título | Resolución de Conflictos y Mediación | |
|------------------|--|--------------------------------------|
| Coordinadora | Marta Elena Castañón Álvarez | |
| Datos del Centro | IES "Valle de Aller" (Moreda) | |
| | Dirección C/ Sotiello, s/n CP 33670 Moreda de Aller. Asturias | Tf.: 985 480 469 Fax: 985 483 463 |
| | e-mail: moreda@educastur.princast.es Web: http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion | |
| Nivel Educativo | Educación Secundaria Obligatoria | |
| Contenidos | <p>Los contenidos que se abordan y que se han desarrollado en las distintas fases de implementación de la mediación entre iguales en el Centro son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación e inicio • ¿Qué se entiende por mediación en los centros educativos? Definición y características. Fases del proceso. Habilidades <p>FASE I: Curso 2001 – 2002</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del proyecto de Innovación para la resolución de conflictos: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto socioeducativo del Centro • Constitución del Grupo de Trabajo sobre mediación • Problematización de la situación de la convivencia. Encuesta • Percepción del conflicto por parte del alumnado • Presentación del Proyecto sobre convivencia a través de la mediación • Tríptico para dar a conocer el Proyecto a la comunidad educativa <p>FASE II: Curso 2002 – 2003</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Formación para la mediación • Campaña informativa en el Centro • Taller de formación <p>FASE III: Curso 2003 – 2004</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del Proyecto "Educación entre iguales". • Reglamento de Régimen Interno. Revisión y adaptación. • Plan de Acción Tutorial. • Formación para el desarrollo de la educación para la convivencia. • Bibliografía y enlaces de interés | |

Resumen

Ante los procesos de cambio que se están realizando en casi todos los ámbitos, así como en los centros educativos con relación a la convivencia, un grupo de profesoras y profesores del Centro proponen la necesidad de buscar alternativas concretas para desarrollar un Proyecto de Formación que posibilite profundizar en el análisis y resolución de los conflictos, en donde la Mediación sea percibida como una vía de intervención. Se parte de entender el conflicto como una posibilidad para crecer, para el desarrollo integral del alumnado por medio del diálogo y la cooperación. Se realiza un estudio para contextualizar la convivencia en el Centro. Los resultados obtenidos son coincidentes con los que aporta el estudio del Defensor del Pueblo (1999). Se establecen los procesos formativos del profesorado y del alumnado, los objetivos (prevenir la violencia escolar, enseñar las estrategias y habilidades para la mediación y fomentar un clima socio-afectivo positivo entre la comunidad educativa) y contenidos (educación en valores, metodología cooperativa y aprendizaje entre iguales, habilidades sociales y técnicas en resolución de conflictos...) para implementar la Mediación y crear una cultura de convivencia en donde las personas puedan desarrollar las habilidades necesarias para relacionarse positivamente. En la actualidad, el Centro cuenta con el servicio de mediación entre iguales.



| | | |
|-------------------------|--|--------------------------------------|
| Título | Conflicto Escolar y Mediación | |
| Coordinador | José Antonio Sánchez Suárez | |
| Datos del centro | IES Cerdeño (Oviedo) | |
| | Dirección Polígono Espíritu Santo, s/n CP 33010 Oviedo. Asturias | Tf.: 985 282 297 Fax: 985 111 370 |
| | e-mail: cerdeno@educastur.princast.es Web: web.educastur.princast.es/ies/cerdeno/ | |
| Nivel Educativo | Educación Secundaria Obligatoria | |
| Contenidos | <p>I - Marco teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de Mediación ○ Mediación escolar ○ El conflicto <p>II - Análisis del conflicto en un Centro de Educación Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación ○ Población (alumnado y profesorado) ○ Interpretación del estudio ○ Conclusiones <p>III – Modelo de intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades de formación ○ Intervención institucional ○ Contexto: <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Programa de educación para la convivencia ⊗ Programa de Apertura del Centro a la comunidad ⊗ Programa de Prevención de la violencia <p>IV – Procedimientos de mediación en el Centro</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fases ○ Equipos de mediación ○ Casos de mediación ○ Instrumentos utilizados en la mediación <p>V – Bibliografía y anexos: cuestionarios, fichas, programa de actividades...</p> | |

Resumen

Tras una breve exploración conceptual y teórica sobre la Resolución Alternativa de Disputas, en el documento, que se muestra como resultado de un trabajo de formación y que se elabora a partir de un análisis de datos recogidos acerca de las percepciones que sobre el conflicto en el ámbito escolar tiene el profesorado y el alumnado, se establecen una serie de conclusiones que definen opciones de intervención.

A partir de estas conclusiones se diseña un programa de intervención Institucional, cuyo objetivo fundamental es trabajar en pos de una mejora en el "clima de convivencia". Una de las piezas de intervención clave son los procesos impulsados de "Mediación Escolar", basados en la intervención en ámbitos formativos y aplicación de estrategias conducentes a la mediación entre iguales.

CONVIVENCIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Al profesorado en la actualidad se le exige capacitación y competencia no sólo para impartir conocimientos disciplinares sino también para conseguir ambientes favorables para la convivencia; y esto es así por tres razones principales:

- **Los problemas de convivencia escolar no se resuelven exclusivamente aplicando los reglamentos disciplinarios** o derivando estudiantes hacia otros Centros o instituciones.
- **A convivir también se aprende.** El profesorado no puede dar por supuesto que las alumnas y alumnos cuando se incorporan a la escuela ya dominan las claves de las relaciones interpersonales y han adquirido las habilidades necesarias para resolver conflictos de forma autónoma.
- **La convivencia escolar no va a mejorar automáticamente con la intervención externa de personal "experto"** en la materia o con la aplicación descontextualizada de programas estandarizados de resolución de conflictos, habilidades sociales o mediación. Toda la comunidad educativa debe implicarse en esta tarea y trabajar de forma colaborativa.

Ahora bien, ¿está el profesorado realmente preparado para abordar temas de esta naturaleza? ¿Manifiesta una actitud positiva para afrontar esos conflictos de tan diverso tipo, y cada vez más numerosos, con los que tiene que lidiar diariamente en su trabajo? ¿Existe en los centros educativos una cultura propicia a la elaboración de planes y proyectos de mejora de la convivencia de una forma dialogada, negociada y colaborativa? Las investigaciones que se han llevado a cabo a lo largo de estos últimos años pueden resultar bastante esclarecedoras. Si revisamos, por ejemplo, la investigación realizada por el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña, con Xesús R. Jares como investigador principal, titulada "Conflicto y convivencia en los centros escolares", se aprecia que el profesorado manifiesta mayoritariamente que no ha recibido formación para afrontar los conflictos (sólo un 8,6 % señala que ha recibido una aceptable formación inicial, mientras que el 25,8 % manifiesta haber recibido una satisfactoria formación continua). Por otra parte, un porcentaje elevado de docentes manifiesta que está dispuesto a trabajar en programas para favorecer la convivencia en el Centro, lo que es un signo claro de esperanza.

En estos últimos años se han venido desarrollando en nuestra Comunidad Autónoma numerosas actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con estas temáticas, que poco a poco van sensibilizando a la comunidad educativa de la necesidad de abordar estos contenidos incorporándolos al currículum ordinario, integrándolos en el quehacer cotidiano y convirtiéndolos en una forma de vida, en un modo de ser, actuar y relacionarse. Ahora bien, esta creciente demanda de formación, que tiene lógicamente aspectos muy positivos, corre el riesgo de ocultar una desviación en el doble sentido que apunta Jares (2001b): uno, creer que la resolución de conflictos es una técnica que se puede aprender y aplicar en cualquier contexto o

situación; otro, pensar que es una receta mágica que permitirá evitar los conflictos o, caso de producirse, dará todas las claves para resolverlos satisfactoriamente.

A este respecto hay que decir con claridad que la resolución de conflictos no es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva ni tampoco garantiza siempre el éxito. Cada situación problemática tiene sus peculiaridades y su resolución positiva no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o de la adquisición de determinadas habilidades; en cambio, sí pueden ayudar a entenderla y a intervenir de forma más eficaz. En este sentido, haría falta una respuesta institucional que cubriera ambos aspectos y desarrollar procesos de cambio que faciliten una convivencia en valores, de ayuda entre iguales, con metodologías activas y cooperativas, que fomenten la resolución de conflictos de forma no violenta. Desde esta perspectiva,

proponemos una formación del profesorado para la convivencia acorde con el enfoque que a lo largo de los distintos capítulos hemos desarrollado: un modelo basado en la convivencia democrática, que conlleva necesariamente un compromiso personal con la construcción de nuevas formas de hacer, más novedosas, justas y eficaces.

La aplicación de este modelo implica huir de percepciones utilitaristas de la formación (como sucede, por ejemplo, cuando esta va orientada exclusivamente a la puesta en práctica de reformas institucionales) o de percepciones de corte mercantilista (cuando se orienta a la obtención de un certificado, al cumplimiento de un sexenio...). Se trata de entender la formación permanente desde una reconstrucción de concepciones y procesos de identidad y desarrollo profesional docente en un sistema educativo abierto a todas y todos y dotado de valores democráticos. Este modelo se centraría en el desarrollo de los siguientes aspectos:

- Potenciar un modelo integrado de gestión de la convivencia y mediación en la resolución de conflictos con la participación de la comunidad educativa, las administraciones públicas, el sistema judicial y los medios de comunicación.
- Impulsar procesos de mejora de la convivencia contextualizados y consensuados que pasan por la revisión del clima escolar, por la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas existentes, por la democratización de las estructuras escolares y de las prácticas pedagógicas... No se trata de 'dar soluciones', sino de buscar la implicación del profesorado en la definición de los problemas, en su análisis y focalización.
- **Desarrollar una formación centrada en un currículum y en una organización democrática del Centro.** Se trata de ayudar al profesorado a:
 - Desarrollar un currículum cooperativo, útil y realizable.
 - Favorecer el aprendizaje de normas y hábitos democráticos desde las primeras etapas.
 - Promover una enseñanza comprometida para establecer un clima de cooperación en el aula.

- Ayudar a desarrollar metodologías basadas en la investigación, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento.
 - Promover planteamientos organizativos que desarrollen la responsabilidad del alumnado en su propio proceso educativo.
 - Establecer estrategias organizativas que permitan la ayuda entre iguales, el aprendizaje en cooperación y la responsabilidad colectiva por los aprendizajes del grupo.
 - Potenciar los mecanismos de participación democrática.
- **Asociar las actividades de formación a las condiciones de trabajo, a las necesidades e intereses del profesorado.** Habrá que desarrollar estrategias formativas que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la práctica educativa, permitan apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar. La formación permanente debe tener presente el punto de motivación del que parte el profesorado, así como las condiciones laborales y los recursos que existen en los Centros. Cuando se trata de sensibilizar al profesorado sobre el tema de la convivencia, un formato adecuado de actividad es el curso corto; en cambio, el modelo de seminario permanente es más adecuado cuando se trata de establecer un proyecto de convivencia a nivel de Centro.
- **Formación sobre las teorías que mejoran el aprendizaje y el clima escolar.** Si revisamos detenidamente estas teorías, comprobamos que presentan una serie de aspectos comunes:
- El aprendizaje mejora si nos centramos en las potencialidades y no en las carencias o déficits.
 - La cooperación multiplica el aprendizaje, desarrolla habilidades de comunicación y trabaja la solidaridad.
 - Las agrupaciones exclusoras generan conflictos, fracaso escolar y pueden derivar en situaciones de violencia.
 - Los contenidos y las actividades escolares deben orientarse al desarrollo de las múltiples inteligencias y no sólo de la inteligencia académica.
 - Cuando se dota de sentido a la actividad escolar se construyen significados, se incrementan las opciones de elección y mejoran los aprendizajes.
 - La evaluación no debe ser para el alumnado una experiencia frustrante y amarga sino una oportunidad para avanzar más eficazmente y de forma más segura.
- **Proporcionar una formación para la diversidad con equidad.** La atención a la diversidad no hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales sino a la totalidad del alumnado y debe buscar no tanto la adaptación como la transformación (del aula, de la escuela y del entorno), sin dejar de prestar atención a los resultados. Hay que educar para que todas y todos al-

cancen los máximos aprendizajes y puedan incorporarse en igualdad de condiciones al mercado de trabajo. El alumnado de culturas diferentes, de nacionalidades diferentes a la nuestra puede y debe acceder a la misma educación de calidad y a los mismos éxitos escolares. Se trata de ver la diversidad cultural no como un obstáculo sino como una oportunidad de aprendizaje. Las diferencias culturales deben ser reconocidas y valoradas en igualdad.

- **Apoyar y promover experiencias de formación conjunta familias-profesorado.** La educación para la convivencia no es tarea exclusivamente de la escuela. Para favorecer el clima escolar y la convivencia se debe proporcionar formación adecuada al profesorado pero también a las familias. Aunque haya espacios específicos para cada sector, son necesarios los espacios de formación conjunta basados en el diálogo igualitario y no en las relaciones de poder, muy frecuentes, derivados de la diferencia de roles. En la sociedad de la información, el conocimiento no está exclusivamente en la escuela.
- **Conceder autonomía a los centros educativos y al profesorado.** Los equipos directivos y los equipos docentes deben gozar de la autonomía necesaria para liderar los planes y proyectos de convivencia en colaboración con el profesorado.
- **Darle a la formación un enfoque sociocomunitario.** El personal docente, además de trabajar con los compañeros y compañeras y con las familias, conviene que solicite el apoyo de educadoras y educadores sociales, profesoras y profesores técnicos sociocomunitarios... Se precisa complementar las medidas sociales y comunitarias con las educativas. Ya hemos dicho que no se puede trasladar toda la responsabilidad a la escuela y al profesorado; en muchos casos las estrategias comunitarias son las únicas válidas para atajar el problema. El objetivo es facilitar a toda la comunidad una formación adecuada y suficiente para el aprendizaje de la convivencia, impulsando desde la formación un plan global de actuación encaminado a la promoción y mejora de la convivencia, prevención de la violencia escolar, rapidez y eficacia en la resolución de conflictos, y coordinación con otras instituciones.
- **Crear una red de escuelas democráticas,** es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículum y de la organización escolar. El objetivo sería el intercambio permanente de experiencias, para lo cual se pueden aprovechar las ventajas que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Desarrollar la ilusión y la utopía** por lograr la transformación igualitaria de la educación, por la superación de las desigualdades sociales, por una escuela cada vez más democrática con los mejores recursos y con una buena convivencia.

Algunas propuestas para la reflexión

- ¿Consideras que estás suficientemente preparado o preparada para resolver los problemas de convivencia que existen en tu Centro o en tu aula?
- ¿Estarías dispuesto o dispuesta a participar en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto de mejora de la convivencia en tu Centro?
- ¿Te gustaría participar en alguna actividad de formación a la que también asistieran las familias de tus alumnos y alumnas?
- ¿Te parece que existe una oferta formativa suficientemente amplia en materia de convivencia y resolución de conflictos?
- ¿Cómo valoras el apoyo que recibe el Centro por parte de las instituciones y organizaciones sociales para resolver los problemas y conflictos que se presentan?

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albericio, J. J. (1994). **Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo**. Barcelona. P.P.U.
- Albericio, J. J. (1997). **Las agrupaciones flexibles**. Barcelona. EDEBÉ.
- Alzate, R. (2000). **Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria**. Tomo I. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Angulo, J. M. (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En Fernández, I. (Coord.): **Guía para la convivencia en el aula**. Barcelona. CISS-PRAXIS; pp. 47-72.
- Arnáiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión.
<http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu2.htm>
- Arnáiz, P. (1999). Atención a la diversidad en contextos inclusivos.
<http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu9.htm>
- Avilés, J. M. (2002). **Intimidación y maltrato entre el alumnado**. Área de Salud Laboral de STEE-EILAS.
- Ballester, F. (2001). Una aproximación a la construcción social, cultural y política de los problemas de convivencia en centros educativos. En Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.): **La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos**. Actas del Congreso Nacional. Gijón; pp. 145-161.
- Barriocanal, L. A. (2001) Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En Fernández, I. (Coord.): **Guía para la convivencia en el aula**. Barcelona. CISS-PRAXIS; pp. 73-99.
- Barrueco, A. (1985). **Agrupamiento flexible de alumnos en EGB**. Salamanca. ICE.
- Boqué, C. (2002). **Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años**. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- Camps, V. (1998). **Manual de civismo**. Barcelona. Ariel.
- Carbó, J. M. (1999). Dieciséis tesis sobre la disciplina. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 284; pp. 82-85.
- Casamayor, G. (2000a). En el principio fue la convivencia... En Casamayor, G. (Coord.) et al.: **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria**. Barcelona. Graó. 4^a edición; pp. 5-10.
- Casamayor, G. (2000b). Tipología de conflictos. En Casamayor, G. (Coord.) et al.: **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria**. Barcelona. Graó. 4^a edición; pp. 11-28.
- Cascante, C. y Martínez Bonafé, A. (1998). Manifiesto por una escuela democrática. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 275; pp. 96-103.
- Cascón, F. (2000a). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? **Cuadernos de Pedagogía**. N° 287; pp. 57-60.

- Cascón, F. (2000b). Educar en y para el conflicto en los Centros. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 287; pp. 61-66. También se puede encontrar un documento con este mismo título en la página web <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf> (Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos).
- Cascón, F. (2000c). La mediación. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 287; pp. 72-76.
- Cascón, F. y Beristain, C. (2000). **La alternativa del juego. I y II**. (Juegos y dinámicas de educación para la paz). Madrid. Los libros de la Catarata.
- Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. <http://www.gva.es/violencia/>
- Cerezo, F. (2001). **La violencia en las aulas**. Madrid. Pirámide.
- C.D-R (2005). **Documento Base. "Comunidades de Aprendizaje"**. Zaragoza. Dpto de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Colectivo Amani (2004). **La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia / Los Libros de la Catarata.
- Coll, C. (2001). Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. **Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**. Barcelona.
- Consejería de Educación y Cultura:
- (2001a). **Resolución de 6 de Agosto**, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA del 13 de Agosto.
- (2001b). **Resolución de 6 de Agosto**, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. BOPA del 13 de Agosto.
- Consejería de Educación y Ciencia:
- (2004a). **Resolución de 5 de Agosto**, por la que se modifica la Resolución de 6 de Agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA del 17 de Agosto.
- (2004b). **Resolución de 5 de Agosto**, por la que se modifica la Resolución de 6 de Agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. BOPA del 17 de Agosto.
- (2005). **Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos 2000-2003**. Principado de Asturias.
- (2006). **Orientaciones sobre acoso escolar**. Principado de Asturias.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 311; pp. 61-65.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 257; pp. 54-56.

- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 270; pp. 56-59.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). **La disciplina en la clase**. Madrid. Narcea.
- Defensor del Pueblo (1999). **Informe sobre violencia escolar**. Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. **Convivencia escolar. Prevención de la violencia**. Madrid. MEC - CNICE.
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). **Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo**. Madrid. Pirámide.
- Elboj Saso, C. (2005). **Comunidades de Aprendizaje: Educar desde la igualdad de diferencias**. Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (Colección Pedro Aranda Borobia).
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 311; pp. 56-60.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién toca la convivencia? **Organización y Gestión Educativa**. Nº 4; pp. 9-12.
- Fernández, I. (2001a). ¿Qué entendemos por disrupción? En Fernández, I. (Coord.): **Guía para la convivencia en el aula**. Barcelona. CISS-PRAXIS; pp. 15-25.
- Fernández, I. (2001b). El profesor en el aula: cómo mejorar la práctica docente. En Fernández, I. (Coord.): **Guía para la convivencia en el aula**. Barcelona. CISS-PRAXIS; pp. 143-169.
- Fernández, I. (2001c). **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea. 3ª edición.
- Fernández, I. y Martínez, M. C. (2001). Pensar juntos, crear normas. En Fernández, I.: **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea. 3ª edición; pp. 85-101.
- Fernández, I.; Blanco, M. y Callejón, M. M. (2001). Aproximación curricular. En Fernández, I.: **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea. 3ª edición; pp. 103-122.
- Fernández, I.; Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). **Conflicto en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa**. Madrid. Catarata.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. **XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP: "Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas"**. Gandía.
http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrrp_ga5.htm
- Flecha, R. (2001). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. **Seminario: "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia"**. Consejo Escolar del Estado. Madrid.
<http://www.mec.es/cesces/flecha.html>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1998). **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?** Morón (Sevilla). Publicaciones MCEP.

- Galtung, J. (1998). **Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución**. Bilbao. Gernika Gogoratzuz.
- Galve, J. L. y Ayala, C. L. (2002). **Orientación y Acción Tutorial**. Madrid. CEPE.
- García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). **Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas**. Madrid. CCS. ICCE.
- Gimeno, J. (1994). Contenidos escolares. Dilemas y opciones. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 225; pp. 8-14.
- Gimeno, J. (1998). **Fundamentos de la democracia participativa. ¿Qué es una escuela para la democracia?** Cuadernos de Pedagogía. N° 275; pp. 19-26.
- Gimeno, J. (1999). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna.
<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.htm>
- Gimeno, J. (2000). **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid. Morata. Colección "Razones y propuestas educativas".
- Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. En Sipán, A. (Coord.): **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza. Mira Editores; pp. 123-142.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez Bonafé, J. (Coord.): **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona. Graó; pp. 11-34.
- Gotzens, C. (1997). **La disciplina escolar**. Barcelona. ICE. Horsori. Universidad de Barcelona.
- Iglesias Muñiz, J. C. (1998). **Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria: una respuesta a la diversidad**. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Informe Cisneros VIII. "Violencia y acoso escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller.
<http://www.acosoescolar.com/ICAM.pdf>
- Jares, X. R. (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En Domínguez, G. y Mesanza, J. (Coords.): **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid. Editorial Escuela Española; pp. 233-262.
- Jares, X. R. (2001a). **Aprender a convivir**. Vigo. Xerais.
- Jares, X. R. (2001b). **Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia**. Madrid. Popular.
- Jaussi, M. L. (2001). Educación intercultural: por qué y cómo. **Organización y Gestión Educativa**. N° 6. Noviembre/Diciembre; pp. 8-11.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). **Cómo reducir la violencia en las escuelas**. Buenos Aires. Paidós.
- Johnson, D. y Johnson, R. y Holubec, E. (1999). **El aprendizaje cooperativo**. Barcelona. Paidós.
- Le Gal, J. (2005). **Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía**. Barcelona. Graó.

- Malaguzzi, L. (1987). Context social en què es produeix la integració de la diversitat. **Perspectiva Escolar**. N° 119; pp. 5-10.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. **Educación**, 27; pp. 103-117.
- Martín del Buey, F. (2000). **Programa integrado de Acción Tutorial**. Ediciones fmb 2000. Oviedo
- Martínez Bonafé, J. (1998). Diagnóstico sobre la salud democrática de la escuela. La democracia es un conjunto vacío. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 275; pp. 46-54.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC):
- (1990): **Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (BOE del 4 de Octubre) de Ordenación General del Sistema Educativo**. LOGSE.
 - (1992). PRIMARIA. **Orientación y Tutoría** (Cajas Rojas).
- Olweus, D. (1998). **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid. Morata.
- Ortega, R. (1998a). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as. En Ortega, R. y cols.: **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras**. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; pp. 11-24.
- Ortega, R. (1998b). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En Ortega, R. y cols.: **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras**. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; pp. 25-36.
- Ortega, R. (1998c). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En Ortega, R. y cols.: **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras**. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; pp. 37- 50.
- Ortega, R. (2001). Violencia, agresión y disciplina. En Fernández, I: **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea. 3ª edición; pp. 19-29.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1998a). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 270; pp. 46-50.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1998b). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En Ortega, R. y cols.: **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras**. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; pp. 51-76.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002a). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En Ortega, R.; Del Rey, R. y Gómez, P.: **Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo**. Madrid. Cruz Roja Juventud; pp. 7-21.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002b). Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia. En Ortega, R.; Del Rey, R. y Gómez, P.: **Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo**. Madrid. Cruz Roja Juventud; pp. 23-39.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002c). Instrumentos para valorar la convivencia escolar. En Ortega, R.; Del Rey, R. y Gómez, P.: **Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo**. Madrid. Cruz Roja Juventud; pp. 99-132.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). La escuela educativa en la aldea global. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 286; pp. 88-94.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 311; pp. 66-70.
- Perrenoud, Ph. (1990). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid. Morata.
- Proyecto Atlántida (2004). Documento "Ciudadanía, Convivencia y Actos de conciliación".
<http://www.proyecto-atlantida.org/>
- Puig, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 257; pp. 58-65.
- Puigvert i Mallart, L. (1999). Aprendizaje Dialógico. Conferencia: **I Jornadas Educativas**. Barcelona. CREA.
- Pujolàs, P. (2001). **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria**. Málaga. Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). **Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- Romero, C. (2000). Mediación Escolar. Barcelona. Ediciones ICESB. Colección **Quaderns d'Estudi**; n° 2.
- Ros, J. y Watkinson, A. (1999). **La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños**. Madrid. La Muralla.
- Sánchez, S. (Coord.) (1997). **La tutoría en los centros de Educación Secundaria. Manual del profesor tutor**. Madrid. Escuela Española.
- San Fabián, J. L. (1996a). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En Domínguez, G. y Mesanza, J. (Coords.): **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid. Editorial Escuela Española; pp. 203-231.
- San Fabián, J. L. (1996b). Organización del profesorado. En Cantón Mayo, I. (Coord.): **Manual de organización de centros educativos**. Barcelona. Oikos-Tau; pp. 271-300.

- San Fabián, J. L. (1997). **La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar**. Madrid. CIDE.
- San Fabián, J. L. (1999). Transiciones Educativas: La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 282; pp. 25-30.
- San Fabián, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. **Revista de Educación**. N° 323; pp. 9-28.
- San Fabián, J. L. (2001). Entre la familia y la escuela o el aprendizaje de la ciudadanía mínima. En Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.): **La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos**. Actas del Congreso Nacional. Gijón; pp. 127-143.
- Santos Guerra, M. A. (1993). (Coord.). **Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga**. Sevilla. Díada. Serie Práctica, n° 11. Colección Investigación y Enseñanza.
- Santos Guerra, M. A. (2001). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En Sipán, A. (Coord.): **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza. Mira Editores; pp. 107-122.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. **Cuadernos de Pedagogía**. N° 311; pp. 76-80.
- Segura, M. (2002). **Ser persona y relacionarse**. Madrid. Narcea.
- Segura, M. (2005). **Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos**. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). **Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años**. Madrid. Narcea.
- Torrego, J. C. (1998). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. **Organización y Gestión Educativa**. N° 4; pp. 19-31.
- Torrego, J. C. (2000). El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid. **Organización y Gestión Educativa**. N° 4; pp. 40-43.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2001a). **Mediación en conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores**. Madrid. Narcea. 2^a edición.
- Torrego, J. C. (2001b). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de la convivencia escolar. En Fernández, I. (Coord.): **Guía para la convivencia en el aula**. Barcelona. CISS-PRAXIS; pp. 171-179.
- Torrego, J. C. (2001c). La mediación: una herramienta para la resolución de conflictos de convivencia en instituciones educativas. En Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.): **La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos**. Actas del Congreso Nacional. Gijón; pp. 79-93.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (1999). **La convivencia y la disciplina en los centros escolares**. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). **Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia**. Madrid. Alianza Editorial.
- Trianes, M. V. (2000). **La violencia en el contexto escolar**. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). **Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria**. Bilbao. Desclée de Brouwer.

- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. **Aula de Innovación Educativa**. N° 65. Octubre; pp. 65-68.
- Zabalza, M. A. (1996). El 'clima'. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En Domínguez, G. y Mesanza, J. (Coords.): Manual de organización de instituciones educativas. Madrid. Editorial Escuela Española; pp. 263-302.
- Zaitegi, N. (2000a). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. **Organización y Gestión Educativa**. N° 4; pp.21-28.
- Zaitegi, N. (2000b). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. **Organización y Gestión Educativa**. N° 5; pp.21-28.
- Zaitegi, N. (2001). Abordaje de la convivencia en el centro educativo. En Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.): **La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos**. Actas del Congreso Nacional. Gijón; pp. 271-292.

ANEXO I

CUESTIONARIO DE CLIMA ESCOLAR PARA FAMILIAS¹

Justificación

El instituto está participando en un proyecto sobre convivencia escolar y sobre aplicación de estrategias para mejorarla. Lo que se pretende es conocer cómo perciben diferentes aspectos del centro educativo el alumnado, el profesorado y las familias. Estos datos nos servirán de guía para poder mejorar aquellos aspectos en los que detectamos dificultades.

Les pedimos, preferiblemente al padre y la madre, que respondan con la mayor sinceridad a los datos que se les solicitan. El cuestionario es anónimo, los datos serán confidenciales y sólo se utilizarán como indicadores generales de las relaciones interpersonales que se dan en el centro.

No olvide, por favor, marcar el curso en el que está escolarizado/a su hijo/a (si tiene más de un hijo/a en el centro, señale el curso de aquél que le ha entregado el cuestionario).

Curso:

1° 2° 3° 4°

Indique, por favor, quién contesta a este cuestionario:

PADRE MADRE TUTOR OTROS FAMILIARES

INSTRUCCIONES

Señale con una cruz o rodee con un círculo la casilla o el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

Si se equivoca, tache completamente la respuesta equivocada y señale la correcta.

Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario, debidamente cumplimentado, a su hijo/a para que éste lo entregue a su tutor/a, o bien directamente en Jefatura de Estudios.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

¹ Elaborado por Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J.; y Almeida, A.

CUESTIONARIO DE CLIMA ESCOLAR PARA FAMILIAS

A. MI HIJO/A ESTÁ MATRICULADO/A EN EL CENTRO (MARQUE LO QUE CORRESPONDA):

- Por primera vez.
- Lleva 2 años.
- Lleva 3 años.
- Lleva más de 3 años.

B. Mi hijo/a es o ha sido en este centro (marque la/s opciones que corresponda):

- Delegado/a de una subcomisión de clase.
- Representante en el Consejo Escolar.
- Responsable de alguna actividad cultural.
- Participante en algún equipo deportivo.
- Mediador/a escolar o miembro del equipo de Alumnos/as Ayudantes.
- Responsable de alguna actividad de clase.
- Participante en actividades especiales (excursiones, fiestas, encuentros deportivos...)
- No tiene ninguna responsabilidad concreta.
- Otras.....

C. POR FAVOR INDIQUE LA IMPORTANCIA QUE USTED ATRIBUYE A LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL DESARROLLO DE SU HIJO/A:

| | Poca importancia | Algo de importancia | Mucha importancia |
|---------------------------------------|------------------|---------------------|-------------------|
| 1. Horarios de llegada y salida | | | |
| 2. Amistades | | | |
| 3. Actividades deportivas | | | |
| 4. Actividades de ocio | | | |
| 5. Alimentación | | | |
| 6. Estudios | | | |
| 7. Participación en tareas de la casa | | | |

D. Indique la importancia que usted atribuye a los siguientes factores en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas:

| | Poca importancia | Algo de importancia | Mucha importancia |
|---|------------------|---------------------|-------------------|
| 1. Unas buenas amistades | | | |
| 2. Una buena enseñanza de las y los profesores | | | |
| 3. Unas buenas relaciones entre alumnado | | | |
| 4. Unas buenas relaciones entre estudiantes y profesorado | | | |
| 5. Los recursos materiales del centro | | | |
| 6. La motivación del alumno/a por la asignatura | | | |
| 7. El esfuerzo personal del alumno/a | | | |
| 8. El apoyo de otros compañeros/as o miembros de la comunidad escolar | | | |
| 9. La participación en actividades extraescolares | | | |

E. A CONTINUACIÓN LE ROGAMOS QUE VALORE DE 1 A 4 CON EL SIGUIENTE CRITERIO:

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Marque con una X la casilla que corresponda según sus preferencias:

| | 1. Nada de acuerdo | 2 | 3 | 4. Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---|---|--------------------------------|
| 1. Estoy satisfecho/a con que mi hijo/a estudie en este instituto | | | | |
| 2. Comparto la manera de educar en este instituto | | | | |
| 3. La enseñanza que recibe mi hijo/a responde a lo que esperaba | | | | |
| 4. Las y los profesores esperan que mi hijo/a aprenda | | | | |
| 5. En este instituto los alumnos y alumnas tienen que trabajar mucho para sacar buenas notas | | | | |
| 6. Los alumnos y alumnas de este instituto salen con buena preparación | | | | |
| 7. Mi hijo/a se encuentra integrado/a en el instituto | | | | |
| 8. Cuando me pongo en contacto con el instituto me tratan con corrección | | | | |
| 9. Tengo información suficiente sobre los asuntos que me interesan en el instituto | | | | |
| 10. Hay oportunidades para que me implique en la marcha del instituto | | | | |
| 11. Personalmente intento participar y ayudar al instituto cuando me es posible | | | | |
| 12. El instituto informa con rapidez de las faltas de asistencia a clase de mi hijo/a | | | | |
| 13. Si existe cualquier problema de relación con mi hijo/a me lo suelen comunicar rápidamente | | | | |
| 14. El tutor/a está disponible para atenderme cuando lo solicito | | | | |
| 15. El tutor/a de mi hijo/a lo conoce bien y se interesa por él/ella | | | | |
| 16. Los profesores y profesoras de este instituto trabajan en equipo | | | | |

17. Las relaciones entre los siguientes grupos son buenas:

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| • Los alumnos y alumnas entre sí | | | | |
| • Los profesores y profesoras entre sí | | | | |
| • Los alumnos/as con los profesores/as | | | | |
| • Las familias con las y los profesores tutores | | | | |
| • Las familias con las y los profesores de área | | | | |
| • El equipo directivo con las y los profesores-tutores | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 18. El instituto se preocupa por proporcionar ayuda a los alumnos y alumnas que lo necesitan | | | | |
| 19. Se puede acceder al equipo directivo con facilidad sintiendo que soy escuchado/a | | | | |
| 20. El instituto tiene en general un aspecto limpio | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 21. El instituto funciona con orden | | | | |
| 22. El instituto es un lugar seguro para mi hijo/a | | | | |
| 23. En mi opinión, mi hijo/a respeta: | | | | |
| • Al profesor/a tutor/a | | | | |
| • Al resto del profesorado | | | | |
| • Al personal no docente (conserje, administrativo/a, personal de limpieza...) | | | | |
| • A sus compañeros y compañeras | | | | |
| • A su familia | | | | |
| 24. La forma de solucionar los conflictos en este instituto es adecuada | | | | |
| 25. Conozco bien las normas de disciplina de este instituto | | | | |
| 26. Comento con mi hijo/a los incidentes que ocurren en el instituto y las normas previstas para solucionarlos | | | | |
| 27. Cuando existen conflictos o problemas de disciplina se resuelven adecuadamente | | | | |
| 28. El instituto toma las medidas necesarias para que no haya incidentes en salidas y excursiones | | | | |
| 29. Las medidas de seguridad al entrar y salir o en horas de recreo son adecuadas | | | | |
| 30. Corrijo a mi hijo/a en casa si tengo quejas de su conducta o de su rendimiento académico en el instituto | | | | |
| 31. El clima de convivencia de este instituto es mejor que el de otros centros | | | | |
| 32. En general, los profesores y profesoras de este instituto enseñan bien | | | | |
| 33. En general, los profesores y profesoras se esfuerzan por ayudar a los alumnos y alumnas que: | | | | |
| • Son buenas y buenos estudiantes | | | | |
| • Tienen dificultades de aprendizaje | | | | |
| • Tienen problemas de comportamiento | | | | |
| 34. Hago un seguimiento cercano de los estudios de mi hijo/a | | | | |
| 35. El clima de aula y centro repercuten en el rendimiento académico de mi hijo/a | | | | |

OBSERVACIONES

Le rogamos que comente aquellas ideas o dudas que le hayan surgido al rellenar este cuestionario y que le parezcan que deberían tenerse en cuenta en el sondeo.

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

CUESTIONARIO DE CLIMA DE CENTRO Y AULA PARA ALUMNADO²

Justificación

El instituto está participando en un proyecto sobre convivencia escolar y sobre aplicación de estrategias para mejorarla. Lo que pretendemos con este cuestionario es conocer cómo se encuentra el alumnado en la clase y en el Centro, así como observar la evolución de la convivencia en estos años. Queremos conocer tu opinión sobre los posibles problemas de convivencia y sobre cómo podrían resolverse. No estás ante un control, ni ante un examen, y todas las respuestas son válidas. Te pedimos tu colaboración y te garantizamos que los resultados serán confidenciales. Es muy importante que contestes con la máxima sinceridad, y si tienes alguna duda levanta la mano y pregunta al entrevistador.

El cuestionario es anónimo, así que no necesitas escribir tu nombre, pero antes de empezar a rellenarlo te pedimos que nos informes de lo siguiente:

Rodea con un círculo tu respuesta:

1. Estoy en el curso:

1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO

2. Soy un/a:

CHICO CHICA

3. Éste es mi primer año en el instituto:

SI NO

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

Marca con una cruz la respuesta con la que estés de acuerdo.

En la mayoría de las preguntas sólo tienes que marcar una opción, pero no en todas. Por ello, es necesario que prestes especial atención a la instrucción de la pregunta, cuando se te indique que debes marcar sólo dos respuestas.

En otras preguntas se te pedirá tu grado de acuerdo con la afirmación precedente: también en éstas, sólo has de poner una cruz en la opción elegida.

Te recordamos que si tienes alguna duda, levantes la mano y preguntes al entrevistador/a.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

² Elaborado por Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J; Almeida, A.

CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA Y DE CENTRO PARA ALUMNADO

1) CONSIDERAS QUE LAS AGRESIONES Y LOS CONFLICTOS EN TU INSTITUTO SON PROBLEMAS...

- Muy frecuentes.
- Bastante frecuentes.
- Relativamente frecuentes.
- Poco frecuentes.
- Nada frecuentes.

2) ¿QUÉ TIPO DE AGRESIONES SON LAS MÁS FRECUENTES ENTRE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS? (Señala sólo dos respuestas).

- No existen agresiones de importancia.
- Agresiones físicas: empujar, pegar, etc.
- Agresiones verbales: insultar, amenazar, meterse con alguien, etc.
- Aislamiento social, rechazo, presión psicológica, etc.
- Chantaje.
- Destrozos de material, robos, etc.
- Otros. Por favor, escribe cuáles:

3) LOS CONFLICTOS MÁS FRECUENTES EN MI CLASE SON: (Señala sólo dos respuestas).

- Malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores.
- Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos y alumnas.
- Vandalismo o destrozado de objetos y materiales.
- Conflictos entre el profesorado.
- Malas maneras y faltas de respeto de los profesores y profesoras hacia los alumnos y las alumnas.
- Alumnos/as que impiden que se dé la clase.
- Otros. Por favor, escribe cuáles:

4) DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO, ¿ALGÚN COMPAÑERO/A O GRUPO DE COMPAÑEROS/AS SE HA METIDO CONTIGO, SE HA REÍDO DE TI, TE HA AGREDIDO O HAN HABLADO MAL DE TI, O SIENTES QUE TE HAN MALTRATADO O ABUSADO DE TI?

- Una o dos veces.
- De vez en cuando.
- Con mucha frecuencia.
- Me ocurre siempre.

5) SI EN LA PREGUNTA ANTERIOR HAS MARCADO LA C, D o E, CONTESTA LA SIGUIENTE, SI NO HA SIDO ASÍ, VE A LA PREGUNTA 6:

¿CÓMO TE TRATAN TUS COMPAÑEROS DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?

| | Nunca me ocurre | A veces me ocurre | A menudo me ocurre | Siempre me ocurre |
|--|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Me ignoran (pasan de mí y me hacen el vacío) | | | | |
| No me dejan participar | | | | |
| Me insultan | | | | |
| Me ponen mote que me ofenden, me ridiculizan | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Hablan mal de mí | | | | |
| Me esconden cosas | | | | |
| Me rompen cosas | | | | |
| Me roban cosas | | | | |
| Me pegan | | | | |
| Me amenazan sólo para meterme miedo | | | | |
| Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas | | | | |
| Me acosan sexualmente | | | | |
| Me amenazan con armas (palos, navajas...) | | | | |

6) DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO, ¿TE HAS METIDO TÚ, TE HAS REIDO DE, HAS AGREDIDO O HAS HABLADO MAL DE ALGUIEN O SIENTES QUE HAS MALTRATADO O ABUSADO DE ALGÚN COMPAÑERO/A?

- No, nunca lo he hecho.
- Una o dos veces.
- De vez en cuando.
- Con mucha frecuencia.
- Siempre lo hago.

7) SI EN LA PREGUNTA ANTERIOR HAS MARCADO C, D o E, CONTESTA LA SIGUIENTE. SI NO HA SIDO ASÍ, VE A LA PREGUNTA 8.

¿CÓMO TE COMPORTAS CON ÉL o ELLA?

| | Nunca lo hago | A veces lo hago | A menudo lo hago | Siempre lo hago |
|--|---------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Lo/la ignoro (paso de él/ella y le hago el vacío) | | | | |
| No le dejo participar | | | | |
| Le insulto | | | | |
| Le pongo motes que le ofenden o le ridiculizan | | | | |
| Hablo mal de él o ella | | | | |
| Le escondo cosas | | | | |
| Le rompo cosas | | | | |
| Le robo cosas | | | | |
| Le pego | | | | |
| Le amenazo sólo para meterle miedo | | | | |
| Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas | | | | |
| Le acoso sexualmente | | | | |
| Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.) | | | | |

8) CUANDO TIENES UN PROBLEMA PERSONAL, ¿CREES QUE PUEDES CONTAR CON ALGUIEN DEL INSTITUTO PARA QUE TE AYUDE? (Señala sólo dos respuestas).

- Con uno o dos compañeros/as.
- Con un delegado/delegada o representante de mi clase.
- Con un hermano/a o amigo/a mayor.
- Con el tutor o tutora.
- Con otro profesor o profesora.
- Con un miembro del equipo directivo.
- Con un miembro del personal no docente.
- Con mi padre o mi madre.
- No puedo contar con nadie.
- Con otras personas. Por favor, indica quiénes:

9) CUANDO HAY CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN EL INSTITUTO NORMALMENTE SE RESUELVEN... (Señala sólo dos respuestas).

- Dialogando y llegando a acuerdos.
- Con castigos o sanciones.
- Sermoneando.
- Tratando el conflicto entre todos y todas: tutor/a, profesorado de área, jefatura de estudios, alumnos/as.
- Tratando el conflicto en la hora de tutoría.
- No dándole importancia y dejándolo pasar.
- Otras. Por favor, indica cuáles:

10) CUANDO SE TOMAN DECISIONES QUE CONSIDERAS IMPORTANTES EN EL INSTITUTO: (Señala sólo dos respuestas).

- Dices tu opinión directamente al profesor/a.
- Dices tu opinión al delegado/a de la clase.
- Dices tu opinión en tutoría.
- No dices tu opinión porque crees que no te van a hacer caso.
- No dices tu opinión porque no te interesa.
- Otras. Por favor, indica cuáles:

11) CUANDO SE PLANTEAN ACTIVIDADES ESPECIALES EN EL INSTITUTO (EXCURSIONES, FIESTAS, ENCUENTROS DEPORTIVOS, ETC) TÚ INTENTAS PARTICIPAR EN SU ORGANIZACIÓN:

- Regularmente.
- De vez en cuando.
- No porque no me interesa.
- No porque no me hacen caso.
- Otras. Por favor, indica cuáles:

12) CONSIDERAS QUE LAS RELACIONES Y LA COMUNICACIÓN ENTRE ALUMNOS/AS SON:

- Muy buenas.
- Buenas.
- Normales.
- Poco satisfactorias.
- Malas.

13) CONSIDERAS QUE LAS POSIBLES SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA SERÍAN... (Señala sólo dos respuestas).

- Trabajar los temas de convivencia en todo el centro.
- Hacer que todos los profesores apliquen por igual las normas de convivencia.
- Favorecer una mayor participación de los alumnos y alumnas en la resolución de los problemas.
- Poner aparte a los alumnos o alumnas que se portan mal en clase de manera habitual.
- Hacer que los profesores y profesoras apliquen sanciones estrictas.
- Favorecer una mayor participación de las familias en la resolución de los problemas.
- No hay solución posible para los conflictos de convivencia.
- Otras. Por favor, indica cuáles:

Maraca con una cruz la casilla correspondiente a tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

1. Nada de acuerdo.
2. Algo de acuerdo.
3. Bastante de acuerdo.
4. Totalmente de acuerdo.

| | Nada 1 | Algo 2 | Bastante 3 | Totalmente 4 |
|---|-----------|-----------|---------------|-----------------|
| 13. Aunque no lleguemos siempre a acuerdos en el instituto podemos manifestar nuestras opiniones de manera abierta. | | | | |
| 14. La manera en que el equipo directivo aborda los problemas o conflictos es adecuada. | | | | |
| 15. Me siento muy bien en el instituto y tengo muchos amigos/as. | | | | |
| 16. En las clases, profesorado y alumnado hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente. | | | | |
| 17. Las relaciones entre los siguientes grupos son buenas: | | | | |
| Los profesores y profesoras entre sí. | | | | |
| Los alumnos/as con los profesores/as. | | | | |
| Los alumnos/as entre sí. | | | | |
| Las familias con los profesores y profesoras. | | | | |
| El equipo directivo con los alumnos/as. | | | | |
| 18. En el instituto se presta mucha atención y se le da importancia cuando un alumno/a se mete constantemente con otro/a. | | | | |

| | Todos los profesores/as | La mayoría de profesores/as | Pocos profesores/as | Ningún profesor/a |
|---|-------------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------|
| 19. Me siento satisfecho con la enseñanza de... | | | | |
| 20. Nos comunican claramente a los alumnos/as qué comportamiento es el adecuado y cuál no desde el principio del curso. | | | | |
| 21. En mi clase controlan rápida y adecuadamente las faltas de disciplina. | | | | |
| 22. En mi clase tratan a todos los alumnos/as por igual y sin favoritismos. | | | | |
| 23. En mi clase mantienen unas relaciones positivas con los alumnos y alumnas y destacan sus esfuerzos por aprender. | | | | |
| 24. En mi clase piden y tienen en cuenta las opiniones de los alumnos/as para resolver los problemas. | | | | |
| 25. En mi clase conocen a todos los alumnos y alumnas. | | | | |
| 26. En mi clase hay un trato frío y distante con los alumnos/as por parte de... | | | | |
| 27. En mi clase proponen con frecuencia la realización de trabajos en grupo o por parejas. | | | | |

| | Todos los alumnos/as | La mayoría de alumnos/as | Pocos alumnos/as | Ningún alumno/a |
|---|----------------------|--------------------------|------------------|-----------------|
| 28. En mi clase tratamos por igual a chicos y chicas. | | | | |
| 29. En mi clase aceptamos las diferencias individuales (de forma de ser, físicamente, gustos, etc.) y nos tratamos con respeto. | | | | |
| 30. En mi clase nos gusta que haya alumnos/as de países y culturas diferentes a... | | | | |
| 31. En mi clase mantengo buenas relaciones de amistad con... | | | | |
| 32. Cuando tengo que realizar trabajos escolares, en mi clase puedo contar con... | | | | |
| 33. Si tengo problemas de tipo personal, en mi clase puedo contar con... | | | | |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO SOBRE ABUSO ENTRE IGUALES

Elaborado por Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz (Fernández, 2001c)

Este cuestionario indaga situaciones de victimación y abuso entre iguales. Es aconsejable administrarlo a mediados o final del primer trimestre como técnica sociométrica y para facilitar la intervención temprana. Es un cuestionario anónimo en el que los alumnos y alumnas sólo tienen que marcar con un círculo aquellas respuestas que más se ajustan a su estado personal. Hay modelos diferentes de cuestionario para Primaria y para Secundaria.

| | | |
|---|--|----------------------------------|
| Soy un chico: | Soy una chica: | Clase: |
| Primaria (9 – 12 años) | | Secundaria (12 – 16 años) |
| SOBRE TU VIDA RELACIONAL | | SOBRE TU VIDA RELACIONAL |
| 1. ¿Con quién vives? a) Con mis padres b) Sólo con uno de ellos c) Con otros familiares d) En una residencia u otro lugar | 1. ¿Con quién vives? a) Con mis padres b) Sólo con uno de ellos c) Con otros familiares d) En una residencia u otro lugar | |
| 2. ¿Cómo te sientes en casa? a) A gusto, me llevo bien con mi familia b) Normal, ni bien ni mal c) No estoy a gusto d) Me tratan mal | 2. ¿Cómo te sientes en casa? a) A gusto, me llevo bien con mi familia b) Normal, ni bien ni mal c) No estoy a gusto d) Me tratan mal | |
| 3. ¿Cómo te sientes en el colegio? a) Muy bien b) Normal, bien c) A veces lo paso mal d) Muy mal, no me gusta | 3. ¿Cómo te sientes en el colegio? a) Muy bien b) Normal, bien c) A veces lo paso mal d) Muy mal, no me gusta | |
| 4. ¿Has sentido miedo a venir al colegio? a) Nunca b) Alguna vez c) A menudo, más de 3 o 4 veces en las últimas semanas d) Casi todos los días | 4. ¿Has sentido miedo a venir al colegio? a) Nunca b) Alguna vez c) A menudo, más de 3 o 4 veces en las últimas semanas d) Casi todos los días | |
| 5. ¿Cuál es la causa principal de tu miedo? a) No siento miedo b) A algún profesor/a c) A uno o varios compañeros/as d) Al trabajo de clase, no saber hacerlo e) Otros:... | 5. ¿Cuál es la causa principal de tu miedo? a) No siento miedo b) A algún profesor/a c) A uno o varios compañeros/as d) Al trabajo de clase, no saber hacerlo e) Otros:... | |
| 6. ¿Cuántos buenos/as amigos/as tienes en el colegio? a) Ninguno b) Uno c) Dos o tres d) Muchos amigos/as | 6. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as? a) Me llevo bien y tengo muchos amigos/as íntimos/as b) Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial c) Me llevo bien con dos o tres amigos/as d) No tengo casi amigos/as | |

| | |
|--|---|
| <p>7. ¿Cómo te sientes tratado por tus profesoras/es?</p> <ol style="list-style-type: none"> Muy bien Normal, bien Regular. Ni bien ni mal Mal <p>8. ¿Has estado solo en el recreo en el último mes?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nunca, no me ha pasado Dos o tres veces A menudo, a veces juego con alguien Suelo estar solo casi siempre | <p>7. En general, ¿cómo te sientes tratado por tus profesoras/es?</p> <ol style="list-style-type: none"> Muy bien Normal, bien Regular. Ni bien ni mal Mal |
| <p>SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS/AS</p> | <p>SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS/AS</p> |
| <p>9. ¿Sientes que estás aislado/a o que no quieren estar contigo tus compañeros/as desde que empezó el curso?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nunca Alguna vez Más de 4 veces Casi todos los días, casi siempre <p>10. ¿Sientes que algún/os compañeros/as han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nunca Alguna vez Más de 4 veces Casi todos los días, casi siempre | <p>8. ¿Te sientes aislado/a o rechazado/a por tus compañeros/as desde que empezó el curso?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nunca Alguna vez Más de 4 veces Casi todos los días, casi siempre <p>9. ¿Sientes que algún/os compañeros/as han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nunca Alguna vez Más de 4 veces Casi todos los días, casi siempre |
| <p>11. ¿Desde cuándo te ocurren estas cosas?</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal Desde hace poco, un par de semanas Desde que comenzó el curso Vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado | <p>10. ¿Desde cuándo te ocurren estas cosas?</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal Desde hace poco, un par de semanas Desde que comenzó el curso Vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado |
| <p>12. ¿Tú cómo te sientes ante esta situación?</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo Me da igual, paso de ellos No me gusta, preferiría que esto no ocurriera Mal, no sé que hacer para que no ocurra <p>13. ¿Cómo se meten contigo. Si se meten de alguna forma, señala sólo una respuesta en cada apartado</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten - Me insultan - Me ponen motes - Se ríen de mí - Me pegan - Me roban cosas - Me esconden y/o me rompen cosas - No me hacen caso - Me amenazan - Me chantajea | <p>11. ¿Tú cómo te sientes ante esta situación?</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo Me da igual, paso de ellos No me gusta, preferiría que esto no ocurriera Mal, no sé que hacer para que no ocurra <p>12. ¿Cómo se meten contigo. Si se meten de alguna forma, señala sólo una respuesta en cada apartado</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten - Me insultan - Se ríen de mí - Me ponen motes - Se meten físicamente - Se meten con mis cosas - Me dan de lado - Hablan de mí - No me dejan participar con ellos - Me echan la culpa de cosas - Me chantajea con dinero, trabajos, objetos - Me obligan a hacer cosas que no quiero |
| <p>14. ¿Dónde está quien se mete contigo? Señala una, la más frecuente</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo | <p>13. ¿Dónde está quien se mete contigo? Señala una, la más frecuente</p> <ol style="list-style-type: none"> No se meten conmigo En mi clase No está en mi clase, pero es de mi curso En otro curso distinto al mío |

| | |
|---|---|
| <p>b) En mi clase c) No está en mi clase, pero es de mi curso d) En otro curso distinto al mío</p> <p>15. ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo? Señala sólo una</p> <p>a) No se han metido conmigo b) - Un chico - Unos chicos c) - Una chica - Unas chicas d) Chicos y chicas e) Todo el mundo</p> <p>16. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo? Señala una, la más frecuente</p> <p>a) No se meten conmigo b) En el patio c) En los aseos d) En tiempo de comedor e) En clase f) En cualquier sitio</p> <p>17. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?</p> <p>a) No se meten conmigo b) Con un o unos amigos/as c) Con mi familia d) Con los profesores/as</p> <p>18. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Señala sólo una respuesta en el apartado correspondiente</p> <p>a) No se meten conmigo b) Sí, - algún amigo/a - algunos chicos/as c) Sí - un profesor/a - alguna madre/padre - algún adulto d) No interviene nadie</p> <p>19. ¿Y tú te metes y/o tratas mal a algún compañero/a</p> <p>a) Nunca me meto con nadie b) Alguna vez c) Más de 4 veces desde que comenzó el curso d) Casi todos los días</p> <p>20. Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros/as?</p> <p>a) No me meto con nadie b) Nada c) Me rechazan, no les gusta d) Me animan, se unen al grupo</p> <p>21. ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros y les tratan mal?</p> <p>a) Me parece muy mal que lo hagan</p> | <p>14. ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo? Señala sólo una opción</p> <p>a) No se han metido conmigo b) - Un chico - Unos chicos c) - Una chica - Unas chicas d) Chicos y chicas e) Todo el mundo</p> <p>15. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo? Señala una, la más frecuente</p> <p>a) No se meten conmigo b) En el patio c) En los aseos d) En los pasillos e) En clase f) En cualquier sitio</p> <p>16. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?</p> <p>a) No se meten conmigo b) Con un o unos amigos/as c) Con mi familia d) Con los profesores/as</p> <p>17. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Señala sólo una respuesta en el apartado correspondiente</p> <p>a) No se meten conmigo b) Sí, - algún amigo/a - algunos chicos/as c) Sí - un profesor/a - alguna madre/padre - algún adulto d) No interviene nadie</p> <p>18. ¿Y tú te metes y/o tratas mal a algún compañero/a</p> <p>a) Nunca me meto con nadie b) Alguna vez c) Más de 4 veces desde que comenzó el curso d) Casi todos los días</p> <p>19. Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros/as?</p> <p>a) No me meto con nadie b) Nada c) Me rechazan, no les gusta d) Me animan, me ayudan</p> <p>20. ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?</p> <p>a) Me parece muy mal que lo hagan b) Me parece normal c) Comprendo que lo hagan con algunos compañeros/as d) Comprendo que lo hagan si se lo merecen</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>b) Me parece normal c) Comprendo que lo hagan con algunos compañeros/as d) Comprendo que lo hagan si se lo merecen e) Hacen muy bien</p> <p>22. ¿Cómo te sientes tú cuando se meten con un compañero/a? a) No entiendo por qué lo hacen b) No sé c) Me siento mal, no me gusta que lo hagan d) A veces siento que está bien e) No siento nada especial</p> <p>23. ¿Crees que tú también podrías tratar mal o amenazar a un compañero/a? a) Nunca lo hago ni lo haría b) Lo haría si estoy en un grupo que lo hace c) Posiblemente, si me incordia d) Creo que sí lo haría e) Seguro que lo haría</p> <p>24. ¿Tú qué haces cuando se meten mucho con un compañero/a? a) Me meto para cortar la situación b) Informo a alguna persona (marca sólo una) - Familia - Profesor/a - Otros c) No hago nada, aunque creo que debería hacerlo d) No hago nada, no es mi problema e) Me meto yo también</p> <p>25. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso? a) No me he metido con nadie b) Una o dos veces c) Algunas veces d) Casi todos los días</p> | <p>e) Hacen muy bien</p> <p>21. Si tú intimidas o maltratas a algún compañero/a ¿por qué lo haces? a) No me meto con nadie b) Por gastarle una broma c) Porque a mí me lo hacen otros d) Porque me ha provocado e) Porque es más débil o distinto</p> <p>22. ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero/a? a) No me meto con nadie b) Me siento bien conmigo mismo c) Me siento admirado por compañeros/as d) Siento que soy más duro que él/ella e) Me siento mejor que él/ella</p> <p>23. Llegada la ocasión, crees que tú también podrías tratar mal o amenazar a un compañero/a? a) Nunca lo hago ni lo haría b) Lo haría si estoy en un grupo que lo hace c) Posiblemente, si me incordia, si me provoca d) Creo que sí lo haría e) Seguro que lo haría</p> <p>24. ¿Qué haces tú cuando se meten mucho con un compañero/a? a) Me meto para cortar la situación b) Informo a alguna persona (marca sólo una) - Familia - Profesor/a - Otros c) No hago nada, aunque creo que debería hacerlo d) No hago nada, no es mi problema e) Me meto yo también</p> <p>25. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso? a) No me he metido con nadie b) Una o dos veces c) Algunas veces d) Casi todos los días</p> |
|---|---|

ANEXO IV

Identificación de problemas ¡vamos a solucionarlos!

* OBJETIVO:

Tres serán los objetivos básicos de esta sesión: 1) Que los alumnos reflexionen acerca de la naturaleza de los problemas que les afectan personalmente; 2) Que conozcan y practiquen un método sistemático de resolución de conflictos y 3) Que traten de dar una respuesta alternativa a un problema común: las peleas entre compañeros.

* DESARROLLO DE LA SESIÓN:

1) Comenzaremos la sesión explicando que este módulo está dedicado al aprendizaje de un método que les va a ayudar a solucionar sus problemas de la forma más eficaz posible. Pero lo que vean en esta hora no les será útil a menos que practiquen esta forma de afrontar los conflictos.

Se les indicará que, cada vez que tengan un problema y no sepan qué hacer, o hayan intentado solucionarlo y no haya funcionado lo que ponen en práctica, deben sentarse con una hoja y un bolígrafo para analizarlo en profundidad y poder llegar a una buena solución.

2) Leeremos el texto **3.1.1. "Todos tenemos problemas"**, que servirá como introducción al tema sobre el que versarán las siguientes actividades. Comentaremos con nuestros alumnos tras la lectura, qué les ha parecido, formulando preguntas como:

- ¿alguna vez habéis pensado en cómo solucionáis vuestros problemas? ¿o en cómo reaccionáis cuando tenéis uno: ignorándolo, negándolo, preocupándoos sin llegar a ningún sitio, intentando solucionarlo sin pararse a pensar, reflexionando sobre qué puedes hacer, ...?

- ¿creéis que hay problemas que se los crea uno mismo? ¿cuáles? ¿qué tipo de problemas creéis que no tienen solución?

Dialogaremos con ellos durante unos 10 minutos.

3) A continuación, les indicaremos que rellenen la 2ª parte de la actividad **"¿Cuáles son los tuyos?"** donde se explorará las problemáticas más comunes a las que se enfrenta el alumno, y a la percepción que tiene de ellos, en cuanto a gravedad, posibilidad de solución, consecuencias negativas si no se soluciona, ...

4) Por último, explicaremos a los alumnos que, para resolver problemas de forma adecuada, es necesario ir **"quemando"** una serie de etapas que llevan a un buen planteamiento del problema, con lo que la solución de conflictos se vuelve más eficaz. Se leerá el texto que aparece en la actividad **3.1.2. "Aprendiendo a solucionarlos"**, a la vez que se va comentando la importancia de cada una de las fases que implica la solución de problemas. Identificando cuál es la que presenta más dificultades, a la luz del ejemplo que

aparece en la siguiente actividad **3.1.3. [Peleas, jaleos y demás ...]** y que trataremos de resolver entre todos.

Esto, nos dará la oportunidad de descubrir algunos errores de pensamiento, que tienen a veces los chicos, en cuanto a las consecuencias que se derivan de sus actos.

Si sus alumnos tienen dificultades para llegar a la conclusión de que ante los insultos, la mejor arma es la indiferencia, les preguntaremos qué creen que busca una persona cuando insulta a otra (hacerle daño, buscar una pelea, hacerse el chulo delante de sus amigos, ...). Se les preguntará también qué ocurriría si esa persona buscase hacer daño y la persona insultada se volviese hacia ella, la mirase con cara de aburrida (practicaremos la mirada indiferente en clase) y continuase con lo que estaba haciendo. Seguiremos preguntando lo mismo con los diferentes motivos de una persona para insultar. Deberíamos explicarles a nuestros alumnos que, esta estrategia se llama: RETIRADA DE ATENCIÓN, (se deja de hacer caso a alguien). En esta técnica, la persona ignorada normalmente intentará volver a recuperar la atención, y para ello tendrá que insultar más veces y con peores insultos, gritar, y todo lo que se le ocurra para que nos enfademos como antes. Les diremos que, si seguimos ignorándolo, acabará cansándose y comprenderá que nada de lo que diga podrá volver a enfadarnos.

Al final de la actividad, se generará una **regla de oro** que será un consejo para todos los que tengan este tipo de problemas.

Actividad extraescolar:

✓ **3.1.4. “¿Cómo me enfrento a los problemas?”** es una actividad diseñada para que los alumnos descubran por si mismos cómo suelen enfrentarse a los problemas. Podrá ser ofrecida a nuestros alumnos, sin carácter obligatorio, retándoles a que cada uno obtenga su perfil de “solucionador de problemas”. Les explicaremos que los resultados del cuestionario únicamente “acertarán” si ellos responden de forma sincera a las preguntas.

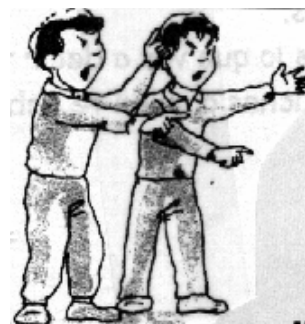
3.1.1. TODOS TENEMOS PROBLEMAS.

Lee el siguiente texto y reflexiona durante un minuto.
Da tu opinión.



El hacerse mayor consiste fundamentalmente en tener que tomar cada vez más decisiones y resolver problemas de forma independiente y responsable, lo cual requiere que las personas se detengan a pensar antes de decidir.

Existen problemas de todo tipo, y TODOS hemos tenido o tenemos problemas: NOS METEMOS EN LÍOS, ENFRENTAMIENTOS, CRÍTICAS, AMENAZAS, PELEAS, PROBLEMAS CON NUESTROS PADRES, HERMANOS, COMPAÑEROS, ETC., que si no se solucionan pueden llegar a convertirse en verdaderas pesadillas y en grandes problemas. Algunos son más graves que otros. La muchos de ellos los provocamos nosotros mismos, pero también hay problemas en los que están metidas otras personas y son algo más complicados (aunque casi siempre podemos hacer algo). Resolverlos requiere practicar, pensar, estar tranquilos, actuar.



Lo primero que hay que hacer para solucionar problemas es reconocerlos. ¿Cuántas veces los demás nos dicen que tenemos o vamos a tener problemas si seguimos así y no les hacemos caso? Un consejo: cuando diferentes personas os dicen lo mismo, y algunas de ellas son amigos o gente que os quiere,



¡PARAD Y PENSAR EN LO QUE DICEN! ¡A LO MEJOR ESTAMOS NEGANDO PROBLEMAS!

También podéis usar vuestros sentimientos para saber que algo no funciona bien (tristeza, nerviosismo, culpa, etc). Y por último, otra forma de reconocerlos pueden ser las “meteduras de pata”. A veces, sólo después de haber cometido varios errores podemos darnos cuenta de un problema.

Es muy importante saber identificar bien cuál es el conflicto que tenemos con los demás. Cuantos más detalles conozcamos mejores soluciones podremos buscar.

¿CUÁLES SON LOS TUYOS?

Párate un momento a reflexionar sobre los problemas a los que te enfrentas habitualmente o sobre aquellos que más te preocupen. Identifícalos y responde a las preguntas que se proponen.

1. Señala aquellos problemas que “sufras” a menudo o aquellos que para ti supongan un problema.

- Disputas y riñas con mis hermanos/as.
- Hacer nuevos amigos.
- Los “amigos” me juegan malas pasadas.
- No se decir NO cuando conviene.
- Ponerme a estudiar todos los días.
- Soy muy tímido.
- Que me miren mucho.
- Fumo, he tomado drogas alguna vez, ...
- La gente me falta al respeto, me descalifica, se burla.
- Los nervios ante cualquier cosa.
- Mis padres son muy estrictos, siempre están gritándome, diciéndome que todo lo hago mal,...
- En mi familia no me hacen caso, nunca escuchan mis problemas, ni me preguntan, a veces es como si no existiera.
- Dejo cosas a la gente que luego no me devuelven o cuando lo hacen está estropeado.
- Me peleo (empujo, insulto) con compañeros o amigos, “porque ellos me provocan”.
- Hablar con un/a chico/a. ¿De qué? Me pongo muy nervioso/a.
- A veces cojo cosas que no son mías.
-
-

2. ¿Cuál es para ti el más importante?

3. ¿Has intentado solucionarlo alguna vez? ¿Qué pasó?

4. ¿Crees que tiene solución? ¿Por qué?

5. De todos ellos, ¿cuál crees que te perjudicaría más si en un futuro no lograses solucionarlo?

¿Por qué?

3.1.2. APRENDIENDO A SOLUCIONARLOS

1º IDENTIFICA BIEN CUÁL ES EL PROBLEMA.

- * ¿Quiénes están involucrados? ¿A quienes les afecta más?
- * ¿Qué sucede (o no sucede) para que te preocupes o se preocupen?
- * ¿Dónde sucede? ¿Por qué sucede? ¿Qué se quiere o desea? ¿Por quién?
- * ¿Qué sentimientos tienes al respecto? ¿Y el resto de involucrados?
- * ¿Qué está en juego? ¿Qué es lo peor que puede suceder?

2º PIENSA EN MUCHAS SOLUCIONES POSIBLES.

- * Cuantas más soluciones propongas mucho mejor.
- * No juzgues aquí si son buenas o malas soluciones. De momento, TODO VALE.
- * Intenta que las soluciones sean variadas, o haz combinaciones con varias.

3º ADIVINA LAS CONSECUENCIAS QUE PUEDE TENER CADA SOLUCIÓN.

- * Pon en práctica esta previsión: si hago/digo... entonces ocurrirá que....
- * Valora lo **positivo** y lo **negativo** de cada consecuencia (para ti y para la otra persona).

4º ELIGE LA MEJOR SOLUCIÓN.

- * Después de haberlas valorado todas.
 - * Llévala a cabo y comprométete a ser responsable y cumplir los acuerdos.
- * Reinténtalo de nuevo si no sale como esperabas y prueba con otra solución.

3.1.3. "PELEAS, JALEOS Y DEMÁS ..."

INTENTAD RESOLVER ENTRE TODOS ESTE PROBLEMA.

"Hay un chico/a mayor que tú en el colegio que no te deja en paz, cada vez que está delante de sus amigos, empieza a meterse contigo. Tú te enfadas mucho y también empiezas a insultarle. Ya os habéis peleado varias veces pero no ha servido de nada. Ya estás harto/a de él/ella. Quieres que te deje en paz."

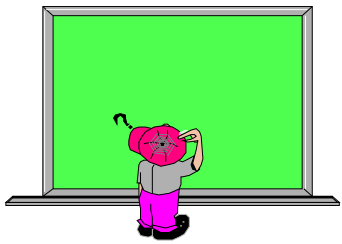


1. ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

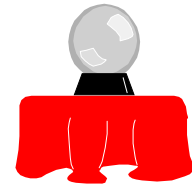
- * ¿Quiénes están involucrados?
- * ¿Qué sucede (o no sucede) para que te preocupes?
-
- * ¿Dónde sucede?
- * ¿Por qué sucede?
- * ¿Qué se quiere o desea?
- Tú:
- Las otras personas involucradas:
- * ¿Qué sentimientos tienes? (Enfado, tristeza, nervios, frustración, ira, ganas de vengarme, sorpresa, indiferencia...)
-
- * ¿Y el resto de involucrados? (Enfado, sorpresa, indiferencia, alegría, arrogancia...)
-

2. PIENSA EN VARIAS SOLUCIONES

1. Gritarle y armar una bronca fenomenal.
2. Pelearme con él otra vez
3. Avisar a algún profesor.
4. Llamar a mis amigos y darle una lección.
5. Ignorarlo completamente. Hacer como que no escucho nada.
6. Decir otra vosotros/as:

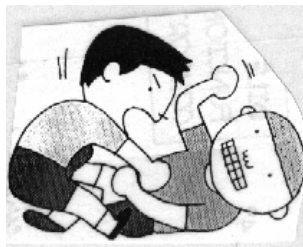


3. ADIVINA POSIBLES CONSECUENCIAS



* Si pones en práctica la **solución n°1**, lo que podría ocurrir es que:

- Él se pondría también furioso.
- Acabaríamos peleándonos.
- Alguien podría avisar al profesor y nos castigaría.
- A lo mejor, me dejaría en paz.
- (¿qué más podría pasar?)
-



* Si pones en práctica la **solución n°2**, lo que podría ocurrir es que:

- Se solucionaría el problema, por un rato.
- No llegaríamos a ningún sitio y mañana volvería a meterse conmigo.
- Nos haríamos daño.
- (¿qué más podría pasar?)
-

* Si pones en práctica la **solución n°3**, lo que podría ocurrir es que:

- Lo reñirían y, a lo mejor, lo castigarían.
- Después me buscaría para vengarse.
- Seguiría metiéndose conmigo.
- Puede que me dejara en paz.
- (¿qué más podría pasar?)
-

* Si pones en práctica la **solución n°4**, lo que podría ocurrir es que:

- Mis amigos acabarían metidos en el problema también.
- Seguramente habría más peleas.
- Se resolvería el problema definitivamente.
- Nos castigarían a todos por "armar bronca".
- (¿qué más podría pasar?)
-

* Si pones en práctica la **solución n°5**, lo que podría ocurrir es que:

- Se quedaría alucinado e insistiría para que yo reaccionase como otras veces.
- Se enfadaría y me insultaría más todavía.
- Sus amigos se reirían de él porque no le haces ningún caso.
- Acabaría cansándose y me dejaría en paz.
- Se buscaría a otro que se enfadara y con el que pudiera hacerse el chulo delante de sus amigos.
- (¿qué más podría pasar?)
-

* Si pones en práctica la **solución nº6**, lo que podría ocurrir es que:

-
-
-
-
-

4. ELIGE LA MEJOR SOLUCIÓN



La mejor solución sería la número

¿POR QUÉ?

.....

.....

.....

.....

REGLA DE ORO: *Lo que más fastidia a una persona que quiere molestar es que no le hagan caso. Si persistimos en ignorarlo acabará cansándose.*

3.1.4. ¿Cómo soluciono mis problemas?



DISCUSIONES, LÍOS, ENFRENTAMIENTOS, COMENTARIOS, MALOS ENTENDIDOS, PELEAS, INSULTOS, VACILACIONES, ABUSOS, DESACUERDOS, CHULERÍAS, PROBLEMAS, DIFICULTADES... tener conflictos en nuestras relaciones sociales es una cosa muy frecuente que debemos aprender a PREVEER y a SOLUCIONAR. ¿Cuál es tu estilo para ello?

1. Alguien se mete contigo y tú...

- a) Se lo permito, ¿si nos pegamos? Él me puede.
- b) Me defiendo con la lengua (hablando claro).
- c) Tengo los puños preparados para...

2. Una compañera te insiste para que le acompañes mañana a comprar. A ti te fastidia bastante porque quieres preparar bien el examen. Lo que haces es que...

- a) Bueno, iré.
- b) Si lo que realmente me interesa es aprobar, pues... estudiaré. Se lo diré lo mejor posible (aunque me dé un poco de...).
- c) Si digo que no, es que no.

3. Te han echado la culpa de no haber puesto la mesa y en realidad no ha sido así. No has podido hacerlo por otros motivos. Quizás te riñan.

- a) Me aguantaré.
- b) Dejaré bien claro los motivos por los que no he podido colaborar.
- c) Cuando pille al que se ha chivado se va a enterar.

4. Tu grupo de amigos discute sobre cualquier tema, todos quieren tener razón.

- a) Que lo solucionen ellos.
- b) Podría hacer yo de moderador del lío.
- c) Yo grito más que ellos y lo solucionaré.

5. Después de haberle gastado una broma pesada a un amigo, tú...

- a) Yo no he sido.

- b) Lo mejor sería disculparme, pedirle perdón.
- c) Esperaré a la próxima. Me encantan las bromas y si son pesadas, mejor.

6. En resumen, tú, cuando tienes que solucionar un problema de relación con los demás ...

- a) Me cuesta un montón, al final no soluciono nada.
- b) A veces me cuesta, pero intento solucionarlo.
- c) Yo no tengo problemas. Los problemas son ellos.

RESULTADOS

a) Debes animarte a solucionar problemas (si has contestado bastantes a) no te "vengas abajo" y toma decisiones aunque sea con la ayuda de alguien). De todos modos, no te preocupes, aprenderás a solucionarlos si trabajas bien las sesiones siguientes.

b) Si has elegido opciones b) vas por el buen camino. Puedes convertirte en un experto "solucionador de problemas", si afianzas y consolidas tu forma de enfrentarte a ellos mediante el trabajo en las próximas fichas.

c) Ya sabes, si estás en las c) eres demasiado impulsivo y a veces, algo agresivo, reflexiona y date cuenta de que, aunque tú no veas los problemas, éstos sí que existen.

ANEXO V

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE CONVIVENCIA

Elaborado por Isabel Fernández García (Fernández, 2001c)

Este cuestionario indaga sobre la actitud que tiene el profesorado sobre temas de disciplina y conflictos escolares y sobre las relaciones interpersonales entre diferentes agentes (profesorado entre sí, profesorado-alumnado; alumnado entre sí). Se puede utilizar para una autoevaluación del clima relacional de un centro educativo.

SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS

1. Consideras que las agresiones y conflictos en los centros escolares es un problema actualmente
 - a) Muy importante
 - b) Bastante importante
 - c) Relativamente importante
 - d) No es demasiado importante
 - e) No tiene importancia ninguna

2. Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?
 - a) Menos del 20%
 - b) Entre el 21 y el 40%
 - c) Entre el 41 y el 60%
 - d) Más del 60%
 - e) No tengo problemas de disciplina

3. Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido), ¿cómo actúas habitualmente?
 - a) Echando al chico/a de clase
 - b) Hablando con el chico/a aparte
 - c) Situándole dentro de clase apartado/a del resto de compañeros/as
 - d) Escribiendo un parte de incidencias (proceso disciplinario)
 - e) Intentando ignorar el hecho y continuando la marcha de la clase
 - f) Apenas tengo conflictos en mis clases

4. ¿Crees que el hecho de que el equipo de profesores/as adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?
 - a) Sí, aunque no se implique todo el equipo docente
 - b) Sí, pero sólo si todo el equipo de profesores/as se implica
 - c) Depende de las medidas que se adopten
 - d) Sí, si además del equipo docente se implica la familia
 - e) No

5. Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro (además de reducir la ratio)

- a) Mejorar el clima del centro
- b) Aplicar sanciones estrictas
- c) Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales
- d) Incluir el tema de disciplina en el Proyecto Curricular
- e) Favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo
- f) No se puede solucionar. El profesorado está indefenso
- g) Otros... (especificar)

SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS/AS

6. Las agresiones y abusos entre alumnos/as es un problema clave de la convivencia escolar
- a) Muy de acuerdo
 - b) Bastante de acuerdo
 - c) Medianamente de acuerdo
 - d) Un poco de acuerdo
 - e) Nada de acuerdo
7. ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más frecuentes entre los alumnos/as?
- a) Agresiones físicas
 - b) Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc.
 - c) Aislamiento, rechazo, presión psicológica (reírse de, meterse con...)
 - d) Chantajes, robos, destrozos, etc.
 - e) Casi no existen agresiones de importancia
8. ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las anteriores agresiones?
- a) Casi no hay agresiones
 - b) Racismo, intolerancia
 - c) Género
 - d) Personalidad, carácter
 - e) Status y modelado social
 - f) Otros... (especifique)
9. ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos/as?
- a) En el recreo-en el patio
 - b) A la salida y entrada al centro
 - c) En clase-en el aula
 - d) En los pasillos-entre clase y clase
 - e) En los servicios-momentos aislados
 - f) En cualquier sitio-en cualquier momento

SOBRE EL CLIMA RELACIONAL PROFESOR/A-ALUMNO/A

10. Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi escuela son:
- a) Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase
 - b) Agresiones, gritos, malos modos entre los alumnos/as
 - c) Malas maneras, agresiones de alumnos/as hacia profesores/as
 - d) Vandalismo, destrozo de objetos, material
 - e) Conflictos entre profesores/as
 - f) Otras... (especifique)
11. Personalmente y dentro de los últimos años, ¿has sufrido alguna agresión por parte de alumnos/as?
- a) Agresión física
 - b) Agresión verbal

- c) Destrozo de enseres
- d) Amenazas, intimidación, sembrar rumores dañinos
- e) Varias de ellas
- f) Otras... (especifica)
- g) No, ninguna

12. ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en los últimos dos años?

- a) No he sufrido agresiones
- b) Una o dos veces
- c) De dos a cinco
- d) Frecuentemente
- e) Muy frecuentemente

RELACIÓN ENTRE PROFESORES/AS

13. En general, consideras que las relaciones y comunicación entre los profesores/as de tu claustro son:

- a) Muy buenas
- b) Buenas
- c) Normales, nada especial
- d) Regulares o malas
- e) Malas o muy malas

14. En general, cuando tienes un problema de disciplina o conflicto con los alumnos/as

- a) Se lo comunico al tutor y/o Jefe de Estudios
- b) Lo comento con mis compañeros/as y escucho sus consejos
- c) No lo comunico a nadie, lo resuelvo por mí mismo
- d) No lo comunico a nadie, no me siento apoyado por mis compañeros/as

15. Las malas relaciones entre profesores/as y su repercusión en los conflictos de la escuela en general

- a) Incide directamente en la disciplina de los alumnos/as
- b) Sólo incide en el rendimiento profesional del profesorado
- c) Sólo incide en los profesores/as en conflicto si los hubiera
- d) Suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún sector especialmente
- e) No suele haber malas relaciones entre profesores/as

ANEXO VI

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS SOBRE EVALUACIÓN DEL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Ortega y Del Rey (2002c)

Como seguramente sabes, desde el centro estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA y que nuestros alumnos/as aprendan a RESOLVER CONFLICTOS de forma dialogada y positiva, para evitar que aparezcan fenómenos de VIOLENCIA. Para eso es muy necesario conocer la opinión y recibir apoyo de vosotros los padres y las madres de nuestros estudiantes. Por ello, te rogamos que contestes sinceramente este cuestionario, al tiempo que te invitamos a participar en las actividades e iniciativas que se van a llevar a cabo.

1. ¿Cómo te llevas con el equipo directivo del centro?

Bien Normal Regular Mal Me da igual

2. ¿Y con los profesores/as en general?

Bien Normal Regular Mal Me da igual

3. ¿Y con el tutor/a de tu hijo/a de este año?

Bien Normal Regular Mal Me da igual

4. ¿Qué fenómenos de malas relaciones, conflictos o violencia has observado en el centro?

5. ¿Conoces las normas de convivencia del centro y la forma en que se diseñan y aplican? ¿Qué opinión te merecen?

6. ¿Participas en la vida social del centro?

Mucho Normal Poco Nada

7. ¿En qué participáis? (escribe en los espacios vacíos si los necesitas)

En nada Recoger las notas Si tu hijo/a va mal En la AMPA

En las fiestas Si se les pide en cualquier cosa

8. En tu opinión, cuáles de la siguiente lista de fenómenos y problemas suceden en el centro:

- Enfrentamientos entre los alumnos/as y el profesor/a
 Nada Poco Regular Mucho
- Malas palabras en clase
 Mucho Normal Poco Nada
- No se respetan las normas
 Mucho Normal Poco Nada
- Los alumnos/as se insultan
 Mucho Normal Poco Nada
- Los alumnos/as se pelean
 Mucho Normal Poco Nada
- Hay grupitos que no se llevan bien
 Mucho Normal Poco Nada
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos
 Mucho Normal Poco Nada
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo
 Mucho Normal Poco Nada
- Los alumnos/as piensan que los profesores/as no los entienden
 Mucho Normal Poco Nada
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren
 Mucho Normal Poco Nada

9. De las situaciones anteriores, ¿cuáles y de qué manera afectan personalmente a tu hijo o hija?

10. ¿Qué aspectos de LA CONVIVENCIA del centro crees que son mejorables? ¿Cómo se haría?
¿Quién lo haría?

11. ¿En cuáles tu mismo/a desearías ayudar? ¿Cómo lo harías?

ANEXO VII

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES SOBRE EVALUACIÓN DEL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Ortega y Del Rey (2002c)

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA en el centro. Con este cuestionario esperamos recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por eso te pedimos que contestes con sinceridad y propongas ideas e iniciativas.

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?

Bien Normal Regular Mal

2. ¿Y con los profesores/as?

Bien Normal Regular Mal

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros/as?

Buena Normal Regular Mala

4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as?

Buena Normal Regular Mala

5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos/as profesores/as a otros?

Muchas Algunas Ninguna

6. ¿Participan los padres y madres en la vida del centro?

La mayoría Algunos Casi ninguno Ninguno

7. ¿En qué participan? (escribe lo que quieras en los espacios vacíos)

En nada Recoger las notas Si tu hijo/a va mal En la AMPA
 En las fiestas Van si los llaman

8. ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

- Enfrentamientos entre los alumnos/as y el profesor/a

Nada Poco Regular Mucho

- Malas palabras en clase

Nada Poco Regular Mucho

- No se respetan las normas
 Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos/as se insultan
 Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos/as se pelean
 Nada Poco Regular Mucho
- Hay grupitos que no se llevan bien
 Nada Poco Regular Mucho
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos
 Nada Poco Regular Mucho
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo
 Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos/as piensan que los profesores/as no los entienden
 Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren
 Nada Poco Regular Mucho

9. De las situaciones anteriores, ¿cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos/as?

11. ¿Quién debe hacer esas actividades?

12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a?

ANEXO VIII

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE ÁMBITOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Torrego y Moreno (2003:65)

Ordena del 1 al 10 los Ámbitos de Mejora de los problemas y conflictos de convivencia que el centro debería priorizar por su urgencia y necesidad para la mejora de la convivencia y la disciplina.

| ÁMBITOS DE MEJORA | 1º 10º |
|--|--------------------|
| 1. Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa: autoconcepto y autocontrol, competencia instrumental... | |
| 2. Introducir cambios en el curriculum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos. | |
| 3. Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de normas de comportamiento en el aula y en el centro. | |
| 4. Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos relativos a los temas de convivencia. | |
| 5. Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado. | |
| 6. Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión de aula: interacción verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción. | |
| 7. Desarrollar en todos los miembros (PAS incluido) de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y resolución democrática de conflictos | |
| 8. Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación de conflictos, defensor del estudiante, asociaciones, actividades voluntarias, campañas...). | |
| 9. Trabajar con las normas de convivencia en el centro desarrolladas en procesos que surjan desde las aulas y criterios comunes de seguimiento y evaluación ante los incumplimientos. | |
| 10. Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves. | |

ANEXO IX

MI VIDA EN EL INSTITUTO¹

Soy un chico

Soy una chica

Señala con una cruz si las acciones de este cuestionario te ocurrieron en la última semana y su frecuencia:

| Durante esta semana otro compañero/a | Nunca | Una vez | Más de una |
|--|-------|---------|------------|
| 1. Me ayudó con los deberes | | | |
| 2. Quería que me metiera con otro compañero/a | | | |
| 3. Me miró con mala cara | | | |
| 4. Hizo que me metiera en líos | | | |
| 5. Me ayudó a llevar mis cosas | | | |
| 6. Habló conmigo sobre sus intereses | | | |
| 7. Me hizo hacer cosas que yo no quería hacer | | | |
| 8. Compartió algo conmigo | | | |
| 9. Me hizo una jugarreta | | | |
| 10. Se metió conmigo | | | |
| 11. Me dio collejas | | | |
| 12. Se burló de mí | | | |
| 13. Me amenazó con chivarse a otros/as o a las profesoras/es | | | |
| 14. Fue amable conmigo | | | |
| 15. Se metió con mi familia | | | |
| 16. Me insultó | | | |
| 17. Me intentó romper algo | | | |
| 18. Me robó algo | | | |
| 19. Me dejaron algo prestado | | | |
| 20. Me echó las culpas de algo que yo no había hecho | | | |
| 21. Me acompañó parte del camino a casa | | | |
| 22. Me explicó algo y estudiamos juntos | | | |
| 23. Se burló y me hizo daño | | | |
| 24. Se rió de mí | | | |
| 25. Me dejaron estar en su grupo | | | |

¹ Adaptado del cuestionario de Sharp, Arora, Smith y Whitney (1994).

DINÁMICA DE GRUPOS SOBRE EL CUESTIONARIO²

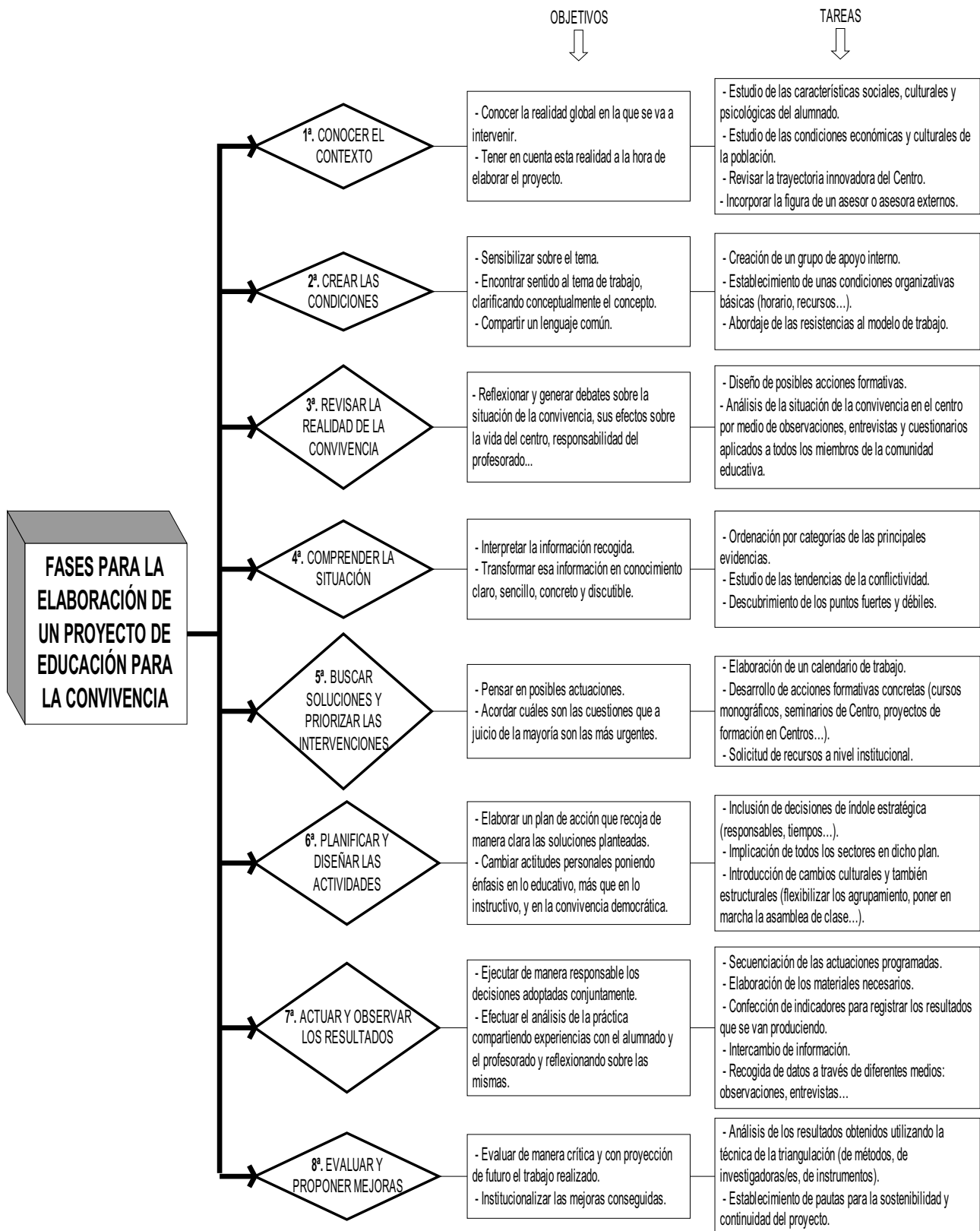
“Mi vida en el Instituto”

Actividad para realizar a nivel individual durante no más de cinco minutos. Posteriormente se pone en común en grupos de no más de cinco alumnos (15 minutos), se escriben resúmenes de las respuestas del grupo. Cada portavoz lee las conclusiones y se abre un debate en gran grupo.

Piensa ahora en los problemas y dificultades de relación que tenemos en nuestra clase y en las ventajas de contar con compañeros que en ocasiones nos han ayudado.

1. Escribe tres cosas que te hacen más difícil tus relaciones en clase.
2. Escribe las tres cosas que valoras más en tus compañeros y compañeras de clase.
3. ¿Cuáles crees que son las causas por las que tenemos dificultades de relación en clase?
4. ¿Qué podríamos hacer para resolver estas dificultades y fomentar las relaciones positivas que ya existen?

² Elaborado por Carmen Reina e Isabel Fernández García.



Adaptado de Ortega y Del Rey (2002b), Torrego y Moreno (2003), Zaitegi (2000a, 2000b).

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, P.; Sánchez Enciso, J. (1997). El conflicto: una oportunidad para aprender. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 66. Noviembre; pp. 57-59.
- Aisenson Kogan, A. (1994). **Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico**. México. Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Almirall, J. I.; Checa, P. y Grau, A. (2001). La mediación como metodología de resolución de conflictos. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 103-104; pp. 68-71.
- Alzate, R. (1998). Violencia en la escuela. Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. **Organización y gestión educativa**. Revista del Forum Europeo de administración de la Educación. Nº 4; pp. 14-18.
- Alzate, R. (2000). **Resolución del conflicto I y II. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos**. Madrid. Ediciones Mensajero.
- Axelrod, R. (1986). **La evolución de la cooperación: El dilema del prisionero y la teoría de juegos**. Madrid. Alianza Editorial.
- Avilés, J. M. (2002). **Intimidación y maltrato entre el alumnado**. Área de Salud Laboral de STEE-EILAS.
- Bartel, B. C. (1991) (Traducción: Gernika Gogoratuz). **Habilidad para la comunicación y resolución de conflictos**. Guía del alumno. 43p.
- Bartel, B. C. (1991) (Traducción: Gernika Gogoratuz). **Habilidad para la comunicación y resolución de conflictos**. Guía del profesor. 13p.
- Bastida, A. (1994). **Desaprender la guerra: Una visión crítica de la educación para la paz**. Barcelona. Icaria.
- Beltrán, J. y Carbonell, J. L. (1999). **Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es vivir**. Vol. II. Madrid. MEC. Dirección Provincial de Madrid.

- Benito, J. (2001). **La educación para la convivencia y la paz: su teoría y su práctica**. Murcia. DM.
- Boqué, C. (2002). **Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años**. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- Brandoni, F. (Comp.) (1999). **Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias**. Buenos Aires. Paidós.
- Brandsford, J. D.; Stein, B. S. (1988). **Solución ideal para problemas: Guía para mejor pensar, aprender y crear**. Barcelona. Labor.
- Burguet, M. (1999). **El educador como gestor de conflictos**. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Cadavid, F. (Coord.) (1996). **Pedagogía de la Tolerancia. Manual del Facilitador**. Medellín.
- Camps, V. (1998). Manual de civismo. Barcelona. Ariel.
- Carbó, J. M. (1999). Dieciséis tesis sobre la disciplina. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 284; pp. 82-85.
- Casamayor, G. (Coord.) et al. (1998). **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria**. Barcelona. Graó.
- Cascón, F. (2000a). **Educar para la paz y la resolución de conflictos**. Barcelona. Cisspraxis (Col. Biblioteca Básica para el Profesorado).
- Cascón, F. (2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 287; pp. 57-60.
- Cascón, F. (2000c). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 287; pp. 61-66.
- Cascón, F. (2000d). La mediación. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 287; pp. 72-76.
- Cascón, F. y Beristain, C. (2000). **La alternativa del juego. I y II**. (Juegos y dinámicas de educación para la paz). Madrid. Los libros de la Catarata.
- Cerezo, F. (Coord.) (1997). **Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención**. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). **La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención**. Madrid. Pirámide.

- Cohen, R. (1990). **Manual de Entrenamiento en Mediación Escolar**. Belmont, MA: School Mediation Associates.
- Colectivo Amani (1995). **Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos**. Madrid. Editorial Popular.
- Colectivo Amani (2004). **La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia / Los Libros de la Catarata.
- Colectivo NoViolencia y Educación (1996). **Educación en la NoViolencia**. Madrid. Colectivo NoViolencia y Educación. Marzo.
- Cornelius, H.; Faire, S. (1996). **Tú ganas, yo gano. Todos podemos ganar. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones**. Madrid. Gaia ediciones.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 257; pp. 54-56.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 270; pp. 56-59.
- Crary, E. (1998). **Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional**. Barcelona. RBA.
- Cruz Roja Juventud (1999). **Material didáctico de educación para la paz**. Madrid.
- Cruz Roja Juventud (2002). **Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo**. Madrid.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). **La disciplina en la clase**. Madrid. Nancea.
- De Bono, E. (1986). **Conflictos: cómo resolverlos de la mejor manera**. Esplugues de Llobregat. Plaza & Janes.
- De Bono, E. (1992). **Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución**. Barcelona. Paidós.
- Defensor del Pueblo (1999) **Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria**. Elaborado por C. del Barrio; E. Martín; I. Montero; I. Fernández; L. Hierro y H. Gutiérrez. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- De La Bedoyere, Q. (1993). **Cómo resolver problemas en equipo**. Barcelona. Granica.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Fernández, I. y Gutiérrez, H. (2001). Peer Bullying in Spanish Secondary Schools: A National Scale Study for the Ombudsman's Report on School Violence. En Martínez, M. (Ed.) **Prevention and control of aggression and the impact on its victims**. New York: Kluwer Academic/Plenum Pub.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992). **Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos**. Madrid. MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1994). **Todos iguales, todos diferentes**. Madrid. ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). **Escuela y tolerancia**. Madrid. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. **Convivencia escolar. Prevención de la violencia**. Madrid. MEC - CNICE.
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). **Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo**. Madrid. Pirámide.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001). **Convivencia escolar: un enfoque práctico**. Madrid. Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO. Nº 4. Política educativa.
- Fernández, G.; Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (coords.) (2001). **La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos**. Actas del Congreso Nacional. Gijón.
- Fernández, I. (1997). Comportamientos antisociales en el ámbito escolar y estrategias de actuación ante la conflictividad. **Educadores**, 39. 42, 184.
- Fernández, I. (1998). **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? **Organización y Gestión Educativa**. Nº 4; pp. 9-12.
- Fernández, I. (Ed.) (2001a). **Guía para la convivencia en el aula**. Madrid. Escuela Española.
- Fernández, I. (2001b). **Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad**. Madrid. Narcea. 3^a edición.

- Fernández, I. y Martínez, M. C. (1996). Violencia y organización escolar. **Comunidad Escolar**, 3, 548.
- Fernández, I. y Callejón, M. M. (1997). Recursos didácticos sobre sistemas de comunicación en los alumnos de ESO. **Boletín Informativo de Lenguas**, 5, 9. CPR Villaverde.
- Fernández, I. et al. (1998). **Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en ESO**. Madrid. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 304; pp. 97-100.
- Fernández, I; Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). **Conflicto en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa**. Madrid. Editorial Los libros de la Catarata.
- Fernández, S. (1995). **La acción tutorial en los centros de enseñanza. Documento para la formación pedagógica de tutores de Educación Secundaria**. Oviedo. ICE
- Fisas, V. (1987). **Introducción al Estudio de la Paz y de los Conflictos**. Barcelona. Lerna.
- Fisas, V. (1998). **Cultura de paz y gestión de conflictos**. (Prólogo de Federico Mayor Zaragoza). Barcelona: Icaria, Antrazyt – UNESCO.
- Fisher, R.; Kopleman, E.; Kupfer, A. (1996). **Más allá de Maquiavelo. Herramientas para afrontar conflictos**. Barcelona. Granica, S.A.
- Fisher, R. y Ury, W. (1997). **Obtenga el sí o el arte de negociar sin ceder**. Barcelona. Gestión 2000.
- Folger, J. P.; Jones, T. S. (Comp.) (1997). **Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales**. Barcelona. Paidós.
- Galtung, J. (1998). **Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución**. Bilbao. Gernika Gogoratuz.
- García Celaá, M. y García Fernández, C. (2001). Experiencia de mediación escolar. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 105; pp. 16-20.

- Gernika Gogoratz (1994). **Transformación de Conflictos y Mediación como propuesta para el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco**. Informe sobre el programa piloto de transformación de conflictos y mediación entre iguales que se está llevando a cabo durante el curso 1993/94 en el Instituto de Formación Profesional en Barrutialdea de Gernika. Gernika-Lumo. Mayo.
- Gernika Gogoratz (1995). Transformación de Conflictos y Educación para la Paz. En Grupo de Educación para La Paz (GEP) del Consejo Educativo de Castilla y León: III Congreso Estatal de Educación para la paz: **Hacia un Movimiento de Educación para la Paz**. Valladolid. Facultad de Educación; pp. 179-197.
- Girard, K. y Kosch, S. (1997). **Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para educadores**. Barcelona. Granica.
- Gómez, M. T.; Mir, V. y Serrats, M. G. (2000). **Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase**. Madrid. Narcea. 6ª edición.
- Gottheil, J. y Schiffrin, A. (1996). **Mediación: Una transformación en la cultura**. Barcelona. Paidós.
- Gotzens, C. (1997). **La disciplina escolar**. ICE. Horsori. Universidad de Barcelona.
- Grover, K.; Grosch, J. W.; Olczak, P. V. (1996). **La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales investigadores**. Barcelona. Paidós.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). **El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores**. Barcelona. Paidós.
- Hicks, D. (Comp.) (1993). **Educación para la paz**. Madrid. Morata.
- Howard Ross, M. (1995). **La Cultura del Conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia**. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Jares, X. R. (1991). **Educación para la Paz: Su teoría y su práctica**. Madrid. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (1999). **Educación para la Paz: Su teoría y su practica**. Madrid. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001a). **Aprender a convivir**. Xerais. Vigo.
- Jares, X. R. (2001b). **Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia**. Madrid. Popular.

- Jares, X. R. (2005). **Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos.** Madrid. Popular.
- Jelloun, T. B. (1998). **Papá, ¿qué es el racismo?** Madrid. Santillana.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). **Cómo reducir la violencia en las escuelas.** Buenos Aires. Paidós.
- Judson, S. (Comp.) (2000). **Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la Noviolencia.** Madrid. Ed. Los libros de la Catarata. Col. Edupaz, nº 9.
- Kolb, D. M. y cols. (1996). **Cuando hablar da resultado. Perfiles de mediadores.** Barcelona. Paidós.
- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). **Educación para la tolerancia. Programas de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula.** Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Lederach, J. P. (1986a). **Educar para la Paz.** Barcelona. Fontamara.
- Lederach, J. P. (1986b). **La Regulación del Conflicto Social: un enfoque práctico.** Akron, PA: Mennonite Central Committee.
- Lederach, J. P. (1992). **Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos.** Guatemala. Ediciones Clara-Semilla. Comité Central Menonita.
- Lederach, J. P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. **Aula de Innovación Educativa.** Nº 63; pp. 79-80.
- Lederach, J. P. (1998). **Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas.** Bilbao. Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (1999). **El abc de la paz y los conflictos.** Madrid. Los libros de la Catarata.
- Lederach, J. P.; Chupp, M. (1995). **¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas! Guía para facilitadores.** Guatemala. Ediciones Clara-Semilla.
- Le Gal, J. (2005). **Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía.** Barcelona. Graó.
- Leritz, L. (1993). **Negociación infalible: Cómo resolver problemas, lograr acuerdos y solucionar conflictos.** Barcelona. Paidós.
- Lowe, P. (1995). **Apoyo educativo y tutoría en Secundaria.** Madrid. Nancea.

- Marina, J. A. (2005). **Aprender a vivir**. Barcelona. Ariel. 8ª edición.
- Martín, E.; del Barrio, C. y Fernández, I. (2001) Conflictos escolares y calidad de la enseñanza. En **Informe Educativo 2001: La calidad del sistema educativo**. Madrid. Santillana.
- Melero Martín, J. (1993). **Conflictividad y violencia en los centros escolares**. Madrid. Siglo XXI.
- Montero Alcalde, A. (2000). **La convivencia en los centros docentes: modelo de intervención y marco normativo**. Málaga. Aljibe.
- Moore, C. W. (1995). **El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos**. Barcelona. Granica.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). **La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo**. Buenos Aires. Aique.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1999). **Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares**. Madrid. UNED. Colección de Educación Permanente.
- Olweus, D. (1998). **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid. Morata.
- Olczak, P. V. (1996). **La mediación y sus contextos de aplicación**. Barcelona. Paidós.
- Ortega Pinto, H. D. (1995). **Guía para el Análisis y Mediación en la resolución de conflictos. Como ayudar a transformar conflictos en relaciones de cooperación**. Guatemala. IRIPAZ.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**. Nº 313; pp. 143-161.
- Ortega, R. et al. (1998). **La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla**. Sevilla. Consejería de Educación de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (2000). **Violencia escolar: mito o realidad**. Mergablum. Edición y Comunicación.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Gómez, P. (2002). **Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo**. Madrid. Curz Roja Juventud.
- Porro, B. (1999). **La resolución de conflictos en el aula**. Buenos Aires. Paidós.

- Rodero, L. (1994). Conflictos en el aula ¿Qué hacer?" En FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Ed.): **Educando para la paz: Nuevas Propuestas**. Granada: Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada; pp. 237-283.
- Rojas Marcos, L. (1995). **Las semillas de la violencia**. Madrid. Espasa.
- Romero, C. (2000). Mediación Escolar. Barcelona. Ediciones ICESB. Colección **Quaderns d'Estudi**; nº 2.
- Ros, J. y Watkinson, A. (1999). **La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños**. Madrid. La Muralla.
- Rozemblum de Horowitz, S. (1998). **Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo**. Buenos Aires. Aique.
- Saez, P. (1997). **Las claves de los conflictos**. Madrid. Ed. CIP.
- Savater, Fernando (1997). **El valor de educar**. Barcelona. Ariel.
- Schallenberg, F. (2004). **¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos**. Barcelona. Vergara.
- Segura, M. (2002). **Ser persona y relacionarse**. Madrid. Narcea.
- Segura, M. (2005). **Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos y con sus alumnos**. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). **Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años**. Madrid. Narcea.
- Seminario de Educación para La Paz (1994). **Educar para la paz. Una propuesta posible**. Madrid. La Catarata.
- Six, J.-F. (1997). **Dinámica de la mediación**. Barcelona. Paidós.
- Slaikou, C. A. (1996). **Para que la sangre no llegue al río**. Barcelona. Granica.
- Suares, M. (1996). **Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas**. Barcelona. Paidós.
- Torrego, J. C. (1998). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. **Organización y Gestión Educativa**. Nº 4; pp. 19-31.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000a). **Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores**. Madrid. Narcea.

- Torrego, J. C. (2000b). El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid. **Organización y Gestión Educativa**. Nº 4; pp. 40-43.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). **Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia**. Madrid. Alianza Editorial.
- Touzard, H. (1981). **La mediación y la solución de los conflictos: Estudio psicosociológico**. Barcelona. Herder.
- Train, A. (2001). **Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela**. Madrid. Nancea.
- Trianes, M. V. (1996). **Educación y competencia social: un programa en el aula**. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). **La violencia en contextos escolares**. Málaga. Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). **Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria**. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Tuvilla, J. (Comp.) (1994). **La escuela: instrumento de paz y de solidaridad**. Sevilla. MCEP.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 65. Octubre; pp. 65-68.
- Uranga, M. (1998a). Violencia en la escuela. Tratamiento de conflictos y mediación en la escuela. **Organización y gestión educativa**. Nº4. Revista del Forum Europeo de administración de la Educación; pp. 44-46.
- Uranga, M. (1998b). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, G. (Coord.) et al.: **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria**. Barcelona. Graó; pp. 143-159.
- Uranga, M. (2000). Al andar se hace el camino. **Organización y Gestión Educativa**. Nº 4; pp. 37-39.
- Viñas, J. (2004). **Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia**. Barcelona. Graó.
- VVAA (1997). **Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en ESO**. Barcelona. Centro de Documentación SOS Racismo.

Wahlström, R. (1990). **Imagen de enemigo: Educación Paz**. Gernika. Gernika Gogoratuz, Grupo de Investigación por la Paz.

Watkins, C. y Wagner, P. (1991). **La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro**. Madrid. Paidós-MEC

Zaitegi, N. (2000a). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. **Organización y Gestión Educativa**. N° 4; pp.21-28.

Zaitegi, N. (2000b). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. **Organización y Gestión Educativa**. N° 5; pp.21-28.

ENLACES DE INTERÉS

<http://www.gva.es/violencia>

Página del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Los objetivos principales de es Centro son, entre otros, realizar y promover investigaciones científicas sobre los factores de la violencia, desarrollar un programa nacional de Epidemiología del maltrato en el ámbito familiar y realizar actividades de difusión sobre estos temas. En la web, además de obtener información sobre las actividades, encontramos publicaciones, un amplio fondo bibliográfico, estadísticas sobre violencia, delincuencia y otros conflictos, novedades, links de interés, etc.

<http://www.acosoescolar.com/>

Página del **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo** que incluye el Informe Cisneros VIII sobre "Violencia y acoso escolar" en alumnado de Primaria, ESO y Bachiller. También incluye el autotest Cisneros sobre esta misma temática con instrucciones para su corrección, baremos y perfil. Iñaki Piñuel y Araceli Oñate son los autores y responsables de su contenido. La web recoge también otros estudios sobre acoso escolar, dossier de prensa, bibliografía y entrevistas.

<http://www.pangea.org/edualter/>

Edualter es una red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad. Ofrece materiales con propuestas pedagógicas útiles para trabajar tanto a nivel de educación formal como no-formal; direcciones con un listado de personas y de grupos que trabajan o están relacionados con la Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad; bibliografía con más de 600 fichas de libros y materiales (vídeos, juegos, ...).

<http://www.pangea.org/unescopau/castellano/index.htm>

L'Escola de Cultura de Pau se creó en 1999 con el propósito de trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados. Su objetivos son, entre otros, promover la comprensión y la práctica de la cultura de paz; investigar e intervenir en temáticas relacionadas con los conflictos, violencia y educación para la paz; formar personas para que sean capaces de difundir el mensaje y la práctica de la cultura de paz. La página incluye programas, prensa, docencia y actividades.

<http://www.noviolencia.org/>

La palabra **noviolencia**, como explica Paco Cascón, proviene de la traducción del término hindú "ahimsa". Los movimientos noviolentos europeos siempre han utilizado el término noviolencia como una sola palabra. La razón principal es la de explicitar con total claridad que la opción noviolenta no supone una mera <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/convivencia.php> negación de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad y de nosotros y nosotras mismas.

<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/convivencia.php>El objetivo fundamental será acabar con la denominada violencia estructural haciendo de la coherencia entre fines y medios uno de sus elementos fundamentales. La página contiene tres secciones: experiencias, publicaciones y enlaces de interés.

<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/convivencia.php>

La página web de la **Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales de la Comunidad Foral de Navarra** contiene una sección denominada Guía del Profesor que incluye una serie de recursos educativos entre los que cabe destacar aquellos que hacen referencia a los recursos didácticos para la educación intercultural. Aquí encontramos un apartado de Educación para la Convivencia Intercultural con una amplia información (artículos, libros, resúmenes...) sobre interculturalidad, discriminación y racismo, tratamiento del conflicto y habilidades sociales y de relación.

<http://www.inter-mediacion.com/>

Inter-mediación es una compañía internacional con sede en Florida (USA). Ha sido fundada en 1996 con el propósito de ofrecer servicios tanto a nivel individual como organizacional en los campos de educación, consultoría, investigación y publicaciones en resolución de conflictos. La oferta de estos servicios se basa en un enfoque sistémico, profundamente respetuoso de las diferencias culturales y de la dignidad de las partes en disputa. La web incluye secciones como teorías del conflicto, resolución de conflictos, mediación, diseño de sistemas, artículos, capacitación, organizaciones, recursos, libros y un foro de discusión.

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/>

El **Centro de Investigación para la Paz** (CIP-FUHEM) es un instituto de análisis sobre cuestiones internacionales que aborda, desde una perspectiva multidisciplinar, los conflictos armados, sus causas y actores, la prevención y los procesos de reconstrucción y resolución de conflictos. Además, estudia y divulga temas relacionados con la globalización, los Estados frágiles, el sistema multilateral, los derechos humanos, las migraciones, las identidades y los pueblos indígenas, el género y la justicia internacional y la educación para la paz y el desarrollo. La página web incluye secciones sobre innovación educativa, investigaciones para la paz, proyectos, artículos, documentos, publicaciones, etc.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

Educa en la Red es un proyecto que permite acceder de una forma rápida y sencilla a multitud de recursos (informes, artículos, imágenes, recursos didácticos, bibliografías, enlaces) sobre conflictos internacionales, desarrollo y cooperación.

<http://www.pangea.org/org/iearn/>

La **Red Internacional de Educación y Recursos** (iEARN) está constituida por educadores y estudiantes de diferentes partes del mundo, con el objeto de encontrar formas de trabajo para favorecer la implicación en

muchos de los problemas que afectan a la sociedad y a la educación. iEARN es, primero, una red de personas y, segundo, una red de telecomunicaciones. La web ofrece una guía telemática educativa, proyectos locales e internacionales, learn internacional, learn latina, publicaciones...

<http://imi.tsai.es/imi/croja/intro.html>

La educación para la paz es un objetivo prioritario para **Cruz Roja Juventud**. Una parte importante de su labor se desarrolla a través de intervenciones en distintos ámbitos infantiles y juveniles en centros educativos, grupos de riesgo, etc. La web contiene los fundamentos, objetivos y actividades del Programa de Educación para la Paz y la No-Violencia, así como documentación, enlaces de interés sobre el tema, etc.

<http://www.pangea.org/pacoc/>

Es la página personal de **Paco Cascón** que proporciona acceso a enlaces interesantes: "mis" páginas, prensa en castellano, recursos de internet, el sur existe, alternativos y ecologistas, paz y antimilitarismo...

<http://www.pangea.org/sedupaz/>

El **Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos** (Sedupaz), se constituyó en 1987. Reúne a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal, que entienden la educación para la paz como una educación liberadora, orientada a alentar la acción social en pro de la paz y la justicia. Una educación encaminada a formar personas capaces de convertirse en obstáculos a la práctica generalizada de imbuir valores y contenidos que fomentan el conformismo, el androcentrismo, la intolerancia, el etnocentrismo y demás actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia estructural y directa en el planeta. Persigue un triple objetivo: crear inquietud y sensibilidad de cara a la necesidad de educar sobre y para la paz, los derechos humanos y el desarrollo; contribuir a la formación de educadoras y educadores; crear, adaptar y difundir materiales. El Seminario forma parte de los grupos que han lanzado la iniciativa Edualter.

<http://www.solomediacion.com/>

Solomediación es el portal de la mediación de Acord.sc. Un lugar de encuentro de todas las personas interesadas en compartir y aprender sobre mediación. Este servicio ofrece cursos on-line, cursos presenciales, consultoría, foro de debate, directorio de mediadores, etc.

<http://www.gernikagogoratuz.org/>

Gernika Gogoratuz es un Centro de Investigación por la Paz y Transformación de Conflictos. Surgió a finales de 1987, cumpliendo así una decisión consensuada y unánime del Parlamento Vasco de establecer un Centro de Estudios por la Paz que permita perpetuar el símbolo de Gernika y el recuerdo del Bombardeo. La página contiene secciones dedicadas a publicaciones, jornadas, formación, documentación, equipo de trabajo, puntos de encuentro...

<http://www.sgep.org/>

El **Seminario Gallego de Educación para la Paz** nace en 1985 como un Seminario Permanente promovido por un grupo de profesionales de los distintos niveles de enseñanza (desde la educación infantil hasta la universidad) sensibilizados ante la ausencia de materiales didácticos e reflexiones teóricas sobre la Educación para la Paz en general o específicamente sobre los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad... En los últimos años se han incorporado al Seminario profesionales de otros ámbitos (derecho, salud, animación sociocultural, estudiantes...) y en la actualidad se ha convertido en una ONG que forma parte de la Coordinadora Galega de ONG's y de la Coordinadora Galega por la Paz.

<http://www.concejoeducativo.org/>

Concejo Educativo es un Movimiento de Renovación Pedagógica que tiene su espacio de actuación en Castilla y León. Surge en los años setenta para contribuir a la democratización de la escuela y de la sociedad y trabaja por una educación realmente pública e igualitaria que ayude a todas las personas a crecer como tales y a comprometerse críticamente con la realidad social. La web contiene una sección sobre convivencia y conflicto que incluye ideas y herramientas, líneas base para la reflexión, proyectos, reflexiones y enfoques sobre esta temática, etc.

http://www.cnice.mecd.es/profesores/contenidos_transversales/educacion_para_la_paz/

En la página del **Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa** (CNICE) del Ministerio de Educación y Ciencia hay una sección dedicada al Profesorado-Centros que incluye recursos sobre contenidos transversales relacionados con la educación para la paz: derechos humanos; la ciudad de la diferencia; somos iguales, somos diferentes; experiencias, etc.

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/

Esta página web creada por Antonio Vicente ofrece una serie muy interesante de **juegos para la cooperación y la paz** (de presentación, conocimiento, afirmación, confianza...) con la que se pretende facilitar una recopilación y difusión internacional e intercultural que permita desarrollar actitudes y valores relacionados con la educación para la paz para niños y niñas de edades y ámbitos educativos diferentes. Se desea dar cobertura a las dinámicas cooperativas que presenten alternativas a la resolución violenta de los conflictos.

<http://www.mediacioneducativa.com.ar/>

El **Equipo Interdisciplinario en Mediación Escolar del Centro de Abordaje de Conflictos** trabaja en la difusión, formación, consultoría, investigación y diseño de estrategias para la prevención, gestión, resolución de conflictos y generación de consensos en las organizaciones (públicas y privadas) y en el ámbito educativo particular. La web incluye actividades, servicios, experiencias, bibliografía, proyectos, etc.

<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/index.html>

La **Asociación Mundial Escuela Instrumento de Paz** (EIP) desarrolla actividades relativas a la educación en y para los derechos humanos y la paz. Conciente de la enorme influencia que la escuela puede ejercer en esta materia, intenta contribuir activamente a sensibilizar a los ámbitos educativos, autoridades y opinión pública acerca de la necesidad de una enseñanza sistemática en relación con estos temas. Sus acciones se orientan a lograr la adquisición de conocimientos, actitudes y aptitudes relacionadas con el respeto y la promoción de los derechos y libertades fundamentales y una de sus expresiones, la resolución no violenta de los conflictos. La web contiene secciones como publicaciones, formación, EIP en el mundo, análisis, enlaces de interés, etc.

<http://www.ugr.es/~eirene/>

El **Instituto de la Paz y los Conflictos** surgió a raíz de las inquietudes de un grupo de profesores de la Universidad de Granada que, procedentes de diversas disciplinas, tuvieron como punto común el deseo de profundizar en el estudio de estos temas. El Instituto aglutina los esfuerzos con el fin de analizar las causas de la violencia así como de las condiciones para la paz con el ánimo de buscar alternativas en los comportamientos que induzcan a un modelo de sociedad y de relaciones nacionales e internacionales basadas en la cooperación, el respeto de los derechos humanos y la existencia de condiciones materiales y sociales de paz. La página contiene secciones relativas a publicaciones, actividades, debates, investigación, docencia, encuentros...

http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/diversidad/Accion_Tutorial.htm

La página web del **Centro del Profesorado y de Recursos** (CPR) de Avilés tiene, entre otras secciones, una que está destinada a las Asesorías. Dentro de este espacio, la Asesoría de Atención a la Diversidad incluye, entre otros, una serie de contenidos relacionados con la Acción Tutorial que recoge información y recursos sobre Orientación, convivencia y Mediación. En cada uno de estos apartados se incluye bibliografía, direcciones de Internet, artículos y publicaciones, referencias legales, direcciones e información sobre asociaciones, fundaciones y otros organismos, experiencias, etc.