

conflictos

Resolución de conflictos desde la acción tutorial

Juan Carlos Torrego Seijo (Coordinador)



Comunidad de Madrid

CONSEJERIA DE EDUCACION

Dirección General de Ordenación Académica

Juan Carlos Torrego Seijo (Coord.)

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL



Comunidad de Madrid

CONSEJERIA DE EDUCACION

Dirección General de Ordenación Académica



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

© Consejería de Educación. Dirección de Ordenación Académica

ISBN: 84-451-2546-X

Depósito legal: M-24.304-2003

Imprime: **B.O.C.M.**

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

COORDINADOR

Juan Carlos Torrego Seijo. Profesor de la Universidad de Alcalá,
Dpto. de Educación, y Coordinador del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

AUTORES

Jesús Carmelo Aguado Asenjo

Orientador de Educación Secundaria.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

Isabel Fernández García

Directora y profesora de Educación Secundaria.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

Silvina Funes Lapponi

Socióloga.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

Javier López Torrellas

Profesor de Educación Secundaria.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

Juan Carlos Torrego Seijo

Coordinador del Seminario de Tratamiento de Conflictos.
Profesor de la Universidad de Alcalá, Dpto. de Educación.

Juan de Vicente Abad

Orientador de Educación Secundaria.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

Emiliana Villaoslada Hernán

Psicóloga.
Miembro del Seminario de Tratamiento de Conflictos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN	11
1. Relevancia de los conflictos de convivencia y su conexión con la acción tutorial	11
2. Estado de la conflictividad escolar	14
2.1. Estudios en el marco europeo	14
2.2. Estudios en España sobre conflicto y violencia escolar	16
3. Modelo metodológico utilizado en la publicación	18
4. Marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid	19
5. Organización de la obra	20
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA ACTUACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	23
1. Análisis del conflicto	24
2. Modelos de regulación de la convivencia	26
3. Perspectivas teóricas para el análisis de conflictos	30
4. Esquema para el análisis de conflictos	33
5. El poder en el conflicto	36
6. Actividades	41
6.1. Actividades para el profesorado	41
CAPÍTULO II. MEJORAR LA COMUNICACIÓN: ACTITUDES Y PROCEDIMIENTOS	47
1. Justificación	47
2. Fundamentación	48
2.1. Importancia de la comunicación	48
2.2. El proceso de comunicación	50
2.3. Obstáculos, barreras en la comunicación	50
2.4. Actitudes y procedimientos para mejorar la comunicación	52
2.5. Algunas conclusiones	58
3. Actividades	59
3.1. Actividades para el profesorado	59
3.2. Actividades para el alumnado	62
4. Evaluación	63
CAPÍTULO III. CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UN GRUPO-CLASE	65
1. Justificación	65
2. Fundamentación	66
2.1. Qué es un grupo. Notas distintivas	66
2.2. ¿La clase es un grupo?	71
2.3. Formación y desarrollo de los grupos	73
2.4. ¿Cómo intervenir para crear grupo en clase?	75
3. Actividades	88
3.1. Actividades para el profesorado	88
3.2. Actividades para el alumnado	90

4. Evaluación	94
5. Dinámicas de grupo	95
CAPÍTULO IV. HACER FRENTE A LA DISRUPCIÓN EN EL AULA	105
1. Justificación	105
2. Fundamentación	106
2.1. ¿Qué es la disrupción?	106
3. Actividades	114
3.1. Actividades para el profesorado	114
3.2. Actividades para el alumnado	123
4. Evaluación	129
CAPÍTULO V. TRATAMIENTO DE CONFLICTOS	131
1. Justificación	131
2. Fundamentación	132
2.1. Cómo debe ser un programa basado en la ayuda mutua	133
2.2. Actuaciones I: los alumnos mediadores	137
2.3. Actuaciones II: los alumnos ayudantes	138
2.4. Actuaciones III: la asamblea de clase	139
2.5. Actuaciones IV: la entrevista	142
2.6. Propuestas de trabajo: medición grupal	149
2.7. Paneles de los distintos métodos de intervención	152
3. Actividades	159
4. Evaluación	162
CAPÍTULO VI. ACTUACIONES PARA PREVENIR Y TRATAR EL MALTRATO ENTRE IGUALES	163
1. Justificación	163
2. Fundamentación	163
2.1. Relaciones entre compañeros y maltrato	163
2.2. Agentes del maltrato	164
2.3. Repercusiones del maltrato	165
2.4. Incidencia del maltrato entre iguales	165
2.5. Intervenciones ante el maltrato	167
2.6. Algunas conclusiones	170
3. Actividades	171
3.1. Actividades para el profesorado	171
3.2. Actividades para el alumnado	175
4. Evaluación	176
CAPÍTULO VII. EXPERIENCIAS EN TRATAMIENTO DE CONFLICTOS	177
DOCUMENTO VII.1. Mediaciones en primaria	178
DOCUMENTO VII.2. La puesta en marcha de la mediación en infantil y primaria	183
DOCUMENTO VII.3. Propuestas para trabajar la mediación con los alumnos de enseñanza primaria	185
DOCUMENTO VII.4. Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos	204
DOCUMENTO VII.5. La creación de normas de ciclo	212
DOCUMENTO VII.6. La constitución de un Club de Compañeros	227

DOCUMENTO VII.7. Entrenamiento de los miembros del Club de Compañeros ...	233
DOCUMENTO VII.8. Constitución de un equipo de mediación en secundaria ...	246
DOCUMENTO VII.9. Entrenamiento de los miembros del equipo de mediación ...	248
BIBLIOGRAFÍA	251

PRESENTACIÓN

La obra que presentamos quiere ser una posible respuesta a los cambios que se han producido en el sistema educativo y en la sociedad en los últimos años.

Los jóvenes de hoy tienen una forma de relacionarse diferente a la de otras generaciones, las relaciones familiares también son otras y se esperan cosas distintas del sistema educativo. La sociedad, a su vez, se ha hecho más diversa y ha introducido nuevos sistemas de valores.

Pero antes como ahora, la educación debe contribuir a la socialización de las futuras generaciones, y no puede ignorar las características presentes. En ese proceso de socialización debe educarse para la convivencia con el objeto de conseguir la plena inserción social de los jóvenes. Se trata, pues, de educar en la convivencia para construir una sociedad plural, de ciudadanos participativos, que rechacen la violencia. Y para ello, los profesores deben contar con herramientas y metodologías que faciliten esta tarea. Es aquí donde cobra magnitud el texto que presentamos.

No hay que olvidar que las aulas son espacios de relaciones humanas, y todas las relaciones tienen un momento de armonía y de cooperación, pero también su momento de confrontación, y en eso se centra este libro, en cómo hacer del ámbito escolar un espacio de colaboración, en el que existan recursos para afrontar los conflictos.

En este escenario, el profesorado tiene que enfrentarse a todos esos cambios a la hora de llevar a cabo su trabajo día a día y, sin duda, una labor que se revaloriza es la de la acción tutorial, entendida ésta, en el ámbito de la convivencia, como un intento sistemático de favorecer la coordinación de un equipo educativo, que quiere atender de modo coherente los diversos conflictos y reconducirlos hacia un encuentro interpersonal fructífero.

El profesorado encontrará en esta obra un material innovador, tanto teórico como práctico, y es nuestro deseo que sea útil en el trabajo cotidiano en el aula, que le sirva para afrontar los problemas de un grupo humano que tiene que compartir y participar, y que le proporcione un marco teórico que le confirmará en su rol y le ayudará a enriquecer su capacidad profesional.

Educar a los futuros ciudadanos no es tarea fácil, pero en esta tarea tenemos un compromiso. A todos los que de una u otra forma estáis comprometidos en la formación orientadora y de acción tutorial como factor de calidad, van dirigidas estas páginas. He aquí, por tanto, nuestra propuesta y nuestra apuesta para contribuir a ese objetivo en la Comunidad de Madrid.

José M^a de Ramón Bas
Director General de Ordenación Académica

Introducción/ Justificación

Antes de iniciar el capítulo primero, dedicado a la fundamentación teórica, nos ha parecido importante presentar un capítulo denominado introducción/justificación, que actúa a modo de capítulo cero, y es el que dedicaremos a situar la obra en su conjunto. En él invitamos a reflexionar sobre la relevancia de los conflictos de convivencia, a conocer el estado de la cuestión desde el punto de vista de la investigación sobre dichos conflictos y la violencia escolar, tanto en nuestro contexto como en el internacional, y a explicitar la opción metodológica que subyace a todas las actividades prácticas que se proponen en los capítulos del libro. En este mismo capítulo también hemos querido efectuar un análisis de la actual normativa sobre convivencia.

El objetivo de esta publicación es cubrir una necesidad ampliamente manifestada por el profesorado, y que hace referencia a la dificultad en el desarrollo de la función tutorial en relación con el tratamiento de los conflictos de convivencia. Pretendemos enriquecer e incrementar el repertorio profesional de los tutores a la hora de hacer frente a los comportamientos antisociales y a responder a la desgastante tarea de gestión de la disciplina. Nuestro planteamiento es potenciar contextos más cívicos, justos y seguros haciendo que en los centros la violencia no encuentre cobijo.

Cuando en esta obra nos referimos a la acción tutorial, la estamos entendiendo como una función que no debe ser atribuida burocráticamente a un profesor, sino que –al contrario– es una tarea educativa de calidad. Dada su complejidad, esto implicará que solamente se podrá llevar a efecto desde una concepción de la una acción tutorial como tarea compartida entre todos los miembros del equipo educativo y en clara conexión con las familias del alumnado. Un planteamiento de estas características amplía directamente el campo de personas interesadas en unos contenidos como los que aquí se presentan.

Esta publicación es el resultado de varios años dedicados a la formación del profesorado en el ámbito de la resolución de conflictos de convivencia. Por tanto, las propuestas que aquí se presentan han sido filtradas por la experiencia, lo cual nos parece que aporta la posibilidad de contar con sugerencias suficientemente consolidadas y validadas por la práctica educativa. Este aval conecta ampliamente con las conclusiones obtenidas en la investigación, sobre el desarrollo profesional del educador, en las que se nos dice que la práctica, como contenido y contexto, es el marco más adecuado para verificar, justificar y dar sentido a las ofertas teóricas.

1. Relevancia de los conflictos de convivencia y su conexión con la acción tutorial

Las habilidades para abordar los conflictos son necesarias porque los conflictos forman parte de la vida cotidiana.

Continuamente se producen disputas entre los alumnos por obtener recursos: “me quitó el bolígrafo”; por satisfacer necesidades psicológicas: “habla mal de mí a mis espaldas”, “me insulta”; o por diferencias en la escala de valores: “es capaz de mentir por quedar bien ante el profesor”.

Es habitual que en el contexto escolar surjan a diario rumores, malentendidos, desprecios, incomprensiones, insultos, quejas, disputas, peleas, amistades que se rompen, amenazas,

situaciones desagradables o injustas, etc. Su presencia indica que las personas tienen objetivos, intereses, sentimientos, creencias y percepciones distintas, y que participan en relaciones que valoran y están vivas. La falta de respuesta a estos conflictos implicaría una situación irregular en la que ni los objetivos son de interés, ni las relaciones son valiosas. En las escuelas los profesores emplean un gran porcentaje de su tiempo en manejar los conflictos de la clase, además de otros conflictos no menos irritantes que se generan con las familias, con otros profesores, con el personal no docente y con la administración, que contribuyen a crear tensión y malestar; seguramente todo ello puede acabar resultando un obstáculo para el logro de los objetivos educativos pretendidos por el centro. Todos estos conflictos, por otro lado comunes a todas las escuelas, hacen que la mayoría de los profesores los consideren como algo negativo, improductivo y distorsionador. Ahora bien, también es cierto que los conflictos no tienen necesariamente que afrontarse de modo violento, ya que el ser humano tiene la capacidad de abordarlos de un modo más cooperativo y empático.

La propuesta que hacemos está basada en la idea de que el conflicto, además de inevitable, tiene una serie de potencialidades positivas. No es eliminando los conflictos como las escuelas se convierten en lugares ordenados y pacíficos, donde se puede impartir una buena educación, sino manejándolos de forma constructiva y aprendiendo a afrontarlos.

Cuando los conflictos se manejan constructivamente (Johnson y Johnson, 2000), los contendientes se sienten satisfechos con el resultado, las relaciones se fortalecen y mejoran, y aumenta la capacidad de resolver constructivamente los futuros conflictos. Además, añaden, hay otras razones por las cuales los conflictos tienen un valor:

1. Ayudan a comprender quién es la otra persona y cuáles son sus valores.

2. Pueden fortalecer las relaciones al aumentar la confianza de las partes en la resolución de los desacuerdos.

3. Contribuyen a eliminar las asperezas y los resentimientos que suele haber en las relaciones y permiten experimentar plenamente los sentimientos positivos.

4. Liberan emociones como la ira, la angustia, la inseguridad y la tristeza que, si las reprimimos, pueden enfermar nuestra mente.

5. Permiten aclarar nuestros intereses, compromisos y valores.

6. Le añaden diversión, placer, excitación y variedad a la vida.

Lo que determina que los conflictos produzcan todas estas consecuencias positivas es la capacitación de los alumnos y de los profesores para utilizar los procedimientos adecuados de resolución o transformación.

Uno de los problemas que nos encontramos frecuentemente en el ámbito escolar, a la hora de abordar los conflictos, es que respondemos de forma inmediata e irreflexiva aplicando un esquema de acción-reacción, y a menudo nos faltan recursos para poder interpretarlos, y por tanto, para afrontarlos de una manera diferente que no suponga el uso de la violencia.

Aprender a detenernos, analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva debería ser una de las principales tareas educativas.

Nuestra propuesta, en este sentido, es potenciar un aprendizaje "en la escuela y de toda la escuela (de todos sus componentes)" de procedimientos adecuados para que los conflictos se conviertan en oportunidades de crecimiento personal y mejora de las relaciones.

Ello implica que alumnos, padres, profesores y personal no docente deben:

a) Comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos.

b) Practicar continuamente esos procedimientos hasta que se conviertan en una respuesta habitual ante las diferentes situaciones y relaciones de la vida del centro.

c) Reflexionar sobre las normas y valores de la escuela, de manera que se facilite el uso de estos procedimientos constructivos de resolución de los conflictos.

Lo siguiente es contestar a esta pregunta: ¿qué contexto escolar resulta más adecuado para poder manejar de forma constructiva los conflictos? Para nosotros, la respuesta es que sólo en un contexto escolar donde se potencie la colaboración se dan las mínimas garantías de éxito. En un contexto competitivo / individualista, donde las personas sólo piensan a corto plazo, rivalizan e invierten toda su energía para obtener una ganancia inmediata, no comprenden la posición ni las motivaciones del otro, niegan la legitimidad de las necesidades y sentimientos ajenos, y consideran la situación sólo desde su perspectiva, la eficacia de un programa de resolución de conflictos puede verse seriamente comprometida.

En cambio, en un contexto cooperativo, las personas que trabajan juntas para lograr metas comunes, piensan a más largo plazo, la comunicación es frecuente y sincera, se reconocen las posiciones, necesidades e intereses de los otros y, por tanto, se está en una disposición idónea para resolver los conflictos de manera que beneficie a todos los involucrados.

¿Qué planteamiento de la disciplina en el aula y en la escuela resulta más acorde con nuestra propuesta de un manejo constructivo en la resolución de los conflictos?

La opinión del profesorado que ha trabajado introduciendo estas habilidades aporta dos aspectos relevantes, según Mireia Uranga (1994):

- a) El ambiente del aula y del centro se convierte en un entorno más pacífico y productivo, donde el alumnado puede concentrarse más en sus obligaciones, aprender y disfrutar.
- b) Los alumnos adquieren unas habilidades vitales esenciales que se extenderán a todos sus campos de actividad y relaciones.

¿Por qué se hace responsable a los tutores de este tema que, como ya hemos dicho, debe involucrar a toda la comunidad educativa?

1) Porque la tutoría puede resultar un espacio preferente para la comprensión y el aprendizaje (entrenamiento y puesta en práctica),

por parte de los alumnos, de los procedimientos y habilidades necesarias para abordar los conflictos de un modo más tranquilo y reflexivo.

2) Porque sobre el tutor, como coordinador de la junta de profesores del grupo-clase, y de acuerdo con el Reglamento Orgánico de Centros, recae la responsabilidad de:

- a) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y de mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- b) Establecer las actuaciones necesarias para mejorar el clima de convivencia del grupo.
- c) Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en su seno, estableciendo las medidas adecuadas para resolverlos.

Sin embargo, es evidente que el ambiente prosocial de un aula o un centro donde la resolución de conflictos se integra en su funcionamiento normal, implica el compromiso de todos los profesores de ese aula o del centro.

Kreidler (1990) define un aula pacífica como aquella que surge de la sinergia de cinco principios:

Cooperación: los alumnos aprenden a trabajar juntos, a confiar, ayudar y compartir con los demás.

Comunicación: los alumnos aprenden a observar cuidadosamente, a comunicarse con precisión y a escuchar con sensibilidad.

Aprecio por la diversidad: aprenden a respetar y apreciar las diferencias entre las personas y entender el prejuicio y cómo funciona.

Expresión positiva de las emociones: los alumnos aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira, enfado y frustración, encauzándolos en formas no agresivas ni destructivas, más asertivas.

Resolución de conflictos: aprenden las habilidades de responder creativamente a los conflictos en el contexto de una comunidad humanitaria y de apoyo.

Además, según dicen Johnson y Johnson (1995), los profesores de un aula pacífica usarían habitualmente el aprendizaje cooperativo y la controversia académica, es decir, deberían integrar los conceptos de la resolución de conflictos en el currículo escolar en aspectos metodológicos como los señalados.

El objetivo fundamental de todas estas actuaciones tutoriales es que los estudiantes experimenten las consecuencias positivas del conflicto y, por tanto, incrementen las actitudes positivas con respecto al mismo y su resolución pacífica y constructiva.

2. Estado de la conflictividad escolar

Es evidente que la conflictividad y la violencia en el marco escolar han aumentado en los diferentes sistemas educativos de los países desarrollados de nuestro entorno europeo y no están sujetos a ningún modelo educativo concreto.

Todo ello se traduce en una sensación de conflictividad permanente y desbordante, asociada a indisciplina, falta de respeto hacia las personas, falta de autoridad, incapacidad del sistema de dar respuesta a la conflictividad y, en un número menor de casos, en graves agresiones físicas y psicológicas hacia alumnos, profesores u otros miembros de la comunidad educativa. Algunas voces claman a su vez que el término violencia escolar es engañoso y que siempre han existido conflictos en el marco escolar, solo que ahora el tema está sobrevalorado por los medios de comunicación, lo que provoca alarma social. Desde este enfoque se promueve una reflexión sosegada sobre la situación actual y una serie de medidas e intervenciones que con carácter preventivo, además de reparador, den respuesta al malestar escolar.

Si difícil es precisar lo que se entiende por violencia escolar y sus múltiples manifestaciones, tanto o más complejo es llegar a un acuerdo sobre las variables que indican la frecuencia e intensidad. Por ello, el obtener datos objetivos y concretos es una de las necesidades para medir

dicho fenómeno e intervenir adecuadamente en él. Con esta intención, en distintos países de Europa y concretamente en España, se han realizado una serie de estudios para intentar explicar sus causas, tipos de manifestaciones, frecuencia, etc. Sin embargo, no hay consenso general sobre qué elementos hay que incluir en los instrumentos de medición, dado que el objeto de interés varía de un estudio a otro.

2.1. Estudios en el marco europeo¹

Los primeros estudios sobre el fenómeno con datos contrastables surgen en los años 70 con los trabajos de Dan Olweus (1973) sobre el maltrato entre iguales. En los 80 todavía los problemas de disciplina y violencia escolar quedan relegados a incidentes puntuales y los estudios de los países escandinavos y algunos primeros trabajos en el Reino Unido indagan sobre las relaciones entre alumnos prioritariamente.

Es en la década de los 90 cuando el problema es compartido en todos los países europeos, dada la preocupación que surge por su aumento, y emergen múltiples estudios sobre diferentes aspectos del tema. Esta vez el centro de interés no es sólo el maltrato entre iguales, sino que se indaga sobre la seguridad en la escuela, como ocurre en el ejemplo holandés que se centra en tres grandes áreas: maltrato entre iguales, abuso sexual y posesión de armas (Mooij, 1994). También Junger-Tas (1999:214) lo aborda.

El problema de la disciplina también ha sido estudiado desde la perspectiva del profesorado en Irlanda (INTO, 1993), con un trabajo por encargo de la Organización Nacional de Profesores en el que se observa que el 77% de las escuelas consideraban que un 5% de su alumnado mostraba un problema grave de disciplina.

¹ Parte de la información sobre los estudios europeos ha sido extraída del Proyecto Connect de la Comunidad Económica Europea coordinado por el Profesor Peter Smith. "Connect Initiative Uk-001. Tackling violence in schools on European-wide basis". <http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports.html>

Según exponen O'Moore y Minton (2001), también en Irlanda se han realizado estudios sobre "maltrato en el lugar de trabajo", y más especialmente en los claustros de profesores. En estos trabajos realizados a petición del sindicato de profesores (TUI 1999), se consideró que el incidente más recurrente de maltrato entre profesores era "falta de reconocimiento de un trabajo bien hecho" con un 70% de respuestas afirmativas.

Asimismo, se han realizado trabajos sobre intolerancia, racismo y tendencia a la violencia en Alemania (Frindte, 1998) o el estudio llevado a cabo por la inspección francesa sobre incidentes violentos en el Informe de Marc Rancuret (citado por Debarbieux 2001) en Mayo 1992 (MEN/IG, 1992) con estadísticas sobre el incumplimiento de las normas, ofensas, infracciones, absentismos y un tema tan importante como el suicidio. También incluye el vandalismo, la extorsión y "acciones de falta de civismo". El propio gobierno francés había promovido estos estudios al ser considerado dicho fenómeno un tema de seguridad pública.

Como se desprende de la muestra que hemos seleccionado, el problema que nos atañe amplía su campo para abarcar diferentes aspectos; y por otro lado, se convierte en tema de interés no sólo para los expertos sino que surge la necesidad de obtener información desde la perspectiva de los profesores, inspección, alumnos, sindicatos y asociaciones de profesores y en menor medida de las familias. Todos estos estudios han precedido o han ido parejos a intervenciones desde la propia administración. En definitiva, han tenido huella en los programas de intervención, formación del profesorado, asesoramiento psicoeducativo, recomendaciones e incluso legislación de los diferentes países.

¿Podemos comparar los datos europeos con los nacionales?

Comparar los datos que se aportan desde los diferentes países con los españoles es muy difícil. Probablemente sólo se pueden trazar ciertas comparaciones en el tema del maltrato entre alumnos por haber sido el fenómeno del que

más estudios se han realizado con instrumentos más próximos como es el "Informe sobre violencia escolar" del Defensor del Pueblo (2000). Este fenómeno es entendido y definido por Ortega, (1994:255) como "una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse".

Un buen ejemplo para este fin es el libro "The Nature of School Bullying" por Smith, P.K. y otros (1999) en el que los mayores expertos sobre el tema hicieron un informe sobre resultados e intervenciones en sus respectivos países. Sin embargo, los datos aportados reflejan que dependiendo del instrumento y muestra los resultados varían incluso dentro de un mismo país.

Resumiendo los diferentes trabajos se pueden trazar conclusiones generales sobre el fenómeno:

- a) Es recurrente en todos los países, considerándose tema de especial relevancia para el desarrollo personal de los individuos que lo sufren, lo ejercen o lo presencian.
- b) El maltrato entre el alumnado tiene aspectos de agresiones verbales, psicológicas, físicas y de exclusión social. Las agresiones de tipo verbal son las más usuales en todos los estudios.
- c) Su interés, estudio e intervención ha sido tema prioritario en los países escandinavos (Suecia, Noruega, Finlandia) y en el Reino Unido, incluida Escocia, y en Irlanda. En todos ellos, el gobierno central o las autoridades en materia de educación a nivel central han publicado recomendaciones y legislación expresas para su tratamiento en las escuelas.
- d) El mayor índice, tanto de víctimas como de agresores, se corresponde con el tramo de 12-15 años en todos los sistemas educativos, convirtiéndose la etapa educativa correspondiente a esta edad en la de

mayor riesgo social y de desajuste escolar. Esto implica dar prioridad y atención a las relaciones entre iguales en este periodo escolar.

Asimismo, no todos los miembros de la comunidad educativa dan la misma importancia a los hechos de indisciplina y/o agresiones en el centro escolar. Desde la perspectiva del profesorado, la violencia escolar está muy cercana a los problemas de indisciplina y acaece fundamentalmente en el aula. Esto se traduce en una clara tensión a la hora de instruir y con ello se rompe el nexo enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, el mayor índice de desasosiego para los alumnos lo representan sus propios compañeros, en definitiva su vida social en la escuela. Por ello, aún siendo el mismo escenario, los que lo viven de cerca lo perciben de forma diferente.

2.2. Estudios en España sobre conflicto y violencia escolar

Los primeros estudios sobre violencia escolar que se realizan a principios de los años 90 indagaron sobre el maltrato entre iguales: Fernández y Quevedo (1991) Cerezo y Esteban (1992) y Ortega (1994). Basta destacar el estudio pionero de Fernández y Quevedo (1991) en diez centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el que se aplicó un cuestionario de elección múltiple a 1200 alumnos de 8, 10 y 12 años. En este estudio se constató que el maltrato se estaba dando tanto en centros públicos como privados con un 17% de alumnos que se sentían victimizados y otro 17% que se reconocía agresor de sus compañeros.

A principios de la década de los 90, cuando todavía había escuelas de Bachillerato,

Formación Profesional, EGB y la escolaridad era obligatoria hasta los 14 años, la mayoría de la conflictividad escolar se situaba en los centros de Formación Profesional, como refleja el estudio de Melero (1993). A partir de la segunda mitad de la década de los 90, el panorama cambia sensiblemente, surgen múltiples estudios y salta la alarma social sobre los niveles de agresividad e indisciplina y falta de respeto que se percibe en las escuelas. En esta época surgen los primeros estudios-programa de intervención tales como el de la profesora M^a José Díaz Aguado (1996) que realiza un estudio sobre actitudes violentas e intolerancia de los alumnos con una propuesta de intervención curricular para el profesorado, y el de la profesora Rosario Ortega y colaboradores (1998) sobre maltrato entre alumnos en Andalucía.

2.2.1. Estudios nacionales²

Existen tres estudios que tratan de la violencia escolar a nivel nacional. En dos de ellos el objeto de estudio va más allá de lo que es meramente la violencia escolar. Uno es el estudio "Evaluación del Profesorado de Secundaria", llevado a cabo en 1995 por el CIDE en el que el 72% de los 18.000 profesores encuestados consideran la falta de disciplina en la escuela un tema importante. Más tarde el INCE llevó a cabo un "Diagnóstico General del Sistema Educativo Español" (1997), en el que el 60% del profesorado indicaba que había habido casos aislados de agresiones entre los estudiantes en los tres años precedentes, aunque en el 7% de escuelas durante ese mismo periodo habían tenido más de diez casos graves de agresiones.

² Parte de la información ha sido extraída de "Tackling Violence in schools. A report from Spain" (2002) de Ortega, R., Del Río, R. y Fernández, I.

Por otro lado, el Informe del Defensor del Pueblo (2000) tiene como objetivo indagar sobre la violencia y la conflictividad en las escuelas del país. En este estudio se indaga

sobre trece tipos de actos violentos, usando la escala de Liker con cuatro variables (siempre, a menudo, a veces y nunca). Los datos que arroja este estudio son:

Tipos de actos violentos	Víctimas (“me ocurre algunas veces”)	Agresores (“lo hago algunas veces”)	Profesores (“ocurre algunas veces”)
Insultos	33,8%	40,9%	76,70%
Reírse de	31,2%	53,3%	71,70%
Ignorar a otro	30,1%	53,1%	67%
Poner motes	20%	32,9%	67%
Esconder cosas	14%	12,2%	66%
No dejar participar	8,9%	11,7%	63%
Amenazar	8,5%	6,8%	62,7%
Pegar	6,4%	6,6%	62,7%
Robar	4,1%	1,3%	60,7%
Romper cosas	4,1%	1,2%	60,3%
Acoso sexual	1,7%	0,5%	33,3%
Amenazar con armas	0,7%	0,3%	15,7%
Forzar a hacer cosas	0,6%	0,3%	10%

Tomado de las tablas 2.1.1 y 2.2.2.1 del Informe del Defensor del Pueblo (2000).

Aunque con la prudencia lógica, fruto de la dificultad de comparar datos, parece apuntarse que los resultados son similares a los datos europeos, y su análisis puede desmitificar posibles creencias. El 89% del profesorado entiende que los conflictos han aumentado en el medio escolar y “el alumno que no permite que se dé la clase” es el problema más recurrente y prioritario. También la tabla anterior muestra la diferencia entre lo que entienden que ocurre por parte de los testigos y profesores (los alumnos no involucrados en los hechos manifiestan índices de respuestas muy parecidos a los profesores) y lo que los propios involucrados en las agresiones manifiestan. Se puede decir que hay un sentir colectivo más elevado de violencia y agresio-

nes en la institución escolar de lo que de hecho se registra como agresión.

Otros estudios en diferentes comunidades autónomas tales como: Galicia (Zabalza, 1999), Navarra (Hernández Frutos, 2001), País Valenciano (Gómez Casa, 2000) y Andalucía (Ortega y Angulo, 1998; Ortega, 1994) han indagado sobre diferentes matices del fenómeno.

Los estudios de Andalucía se han llevado a cabo por la profesora Rosario Ortega y su equipo de la Universidad de Sevilla. Todos ellos se han centrado en el maltrato entre iguales. Destacan las respuestas de los alumnos relacionadas con la satisfacción personal con el nivel de convivencia en sus centros escolares. (Ortega y Angulo, 1998).

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Satisfacción con la convivencia	66%	60%	49%	47%

El estudio de Galicia, subvencionado por la Xunta Gallega (Zabalza 1999) y realizado por la Universidad de Santiago, contrasta la perspectiva sobre la convivencia desde el enfoque de los diferentes colectivos. Se estructura esta investigación en cuatro apartados: valoración general de la convivencia, normativa, conflictos y resolución de conflictos. La primera conclusión resalta una percepción positiva de la convivencia en los centros, a la vez que recalca el carácter polivalente de ésta. Esto supone vincular la convivencia con la calidad de la enseñanza y de la vida en los centros, si bien la convivencia en los centros no puede evitar las contradicciones en su entorno social.

El estudio de Navarra (Hernández Frutos, 2001) se centró en los conflictos y la violencia. Se encontró que un 58% se siente bien en la escuela y un 22,5% muy bien, si bien el 27,5% de los estudiantes manifiestan miedo a ir a la escuela algunas veces. De estos el 11% identificó la causa de su miedo en otros compañeros y con el mismo porcentaje al trabajo de clase.

El estudio de la Comunidad Valenciana (Gómez Casa, 2000), diseñado y llevado a cabo por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, formaba parte de un programa para fomentar la convivencia en los centros escolares e incluía preguntas sobre violencia, bandas y vandalismo. Destaca que el 66,5% de alumnado afirma haber presenciado actos vandálicos en su aula, del tipo de destrozos, romper o deteriorar el material. También destaca que es mayoritariamente en 1º y 2º de la ESO donde más incidentes violentos se manifiestan por parte del alumnado y del mismo profesorado.

¿Cómo se manifiesta la conflictividad escolar en los centros escolares?

Todos estos datos pueden llegar a confundirnos en el análisis de la violencia escolar. Como muestran claramente los estudios, los centros escolares perciben un aumento de conflictividad escolar que a menudo se nutre de pequeñas acciones de faltas de civismo, o lo que es lo mismo, de falta de respeto y mala educación,

además del deterioro de los bienes materiales de los centros escolares, que se refleja en actos vandálicos, pintadas, etc. Es el cúmulo de estos pequeños incidentes, pero percibidos como graves, lo que desborda los límites de convivencia y promueve mayores medidas de disciplina y de tratamiento de los conflictos.

Si a esto le añadimos el sentir de falta de motivación del alumnado hacia el aprendizaje escolar y la pérdida de sentido de la educación en un mundo cambiante y en transición, el debate aterriza en la vida del "día a día" en las escuelas, y se pasa de situaciones graves de violencia a actos menores, pero continuados, de mala calidad de la convivencia en los centros escolares, donde los conflictos son percibidos desde una perspectiva negativa y bloqueadora de la acción de educar.

3. Modelo metodológico utilizado en la publicación

En esta obra hemos pretendido ser coherentes con el contenido, la resolución pacífica de conflictos, y con la sustancia de la que están hechos los mismos: personas, procesos de comunicación, sentimientos, etc. Por esta razón, hemos optado proponer para el desarrollo y actividades, el método socio-afectivo (Grasa, 1988) como enfoque particular para abordar el tratamiento de los conflictos. Consideramos que éste es un marco de trabajo que permite presentar de modo integrado los distintos elementos implicados en el desarrollo de una educación integral de la convivencia, esto es, experimentar y sentir los conflictos, dialogar, y por último, comprometerse con la acción. Basándonos en la propuesta del Seminario de Educación para la Paz (1994: 49), el esquema de enseñanza que se propone para su desarrollo puede seguir estos pasos:

1. Se genera un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de grupo y de confianza en el grupo.
2. Se parte de experimentar una situación. (Un juego, un acontecimiento, una escenificación, etc.).

3. Se produce un proceso de discusión en la que se pone el énfasis tanto en el relato de lo sucedido como en la expresión de los sentimientos de los participantes.

4. Se generaliza la discusión y se intentan poner en común algunas impresiones.

5. Tras la motivación de la experiencia vivida, se puede pasar a la información.

Como vemos en este esquema metodológico, lo que se pretende es crear condiciones de seguridad grupal y vivenciar personalmente algo antes de intentar entenderlo y teorizar sobre ello, así se provocará la posibilidad de poder empatizar con las situaciones, lo cual nos coloca en un plano mejor para potenciar el cambio de actitudes y de valores que están en la base de las cuestiones relacionadas con la convivencia.

Otra propuesta de interés para abordar el tratamiento de estos contenidos, es la que realiza Crary (1998). En ella encontramos sugerencias para la enseñanza a niños pequeños de estrategias de resolución de conflictos a través del desarrollo de la inteligencia emocional. Sugiere potenciar el desarrollo de destrezas necesarias para la resolución de conflictos: habilidad para escuchar; competencia expresiva, comprensión de sentimientos y desarrollo de un vocabulario sobre sentimientos; saber preguntar a las otras personas sobre cómo se sienten; capacidad de diferenciar entre sentimientos y acciones, etc.

4. Marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid

El 8 de agosto de 2002 se publicaba, en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, el Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid. Dicho Decreto mantiene, para esta Comunidad, lo dispuesto en materia de derechos y deberes de los alumnos por el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo (por el que se determinan los derechos y deberes de los

alumnos y las normas de convivencia en los centros), y da una nueva formulación a las normas de convivencia.

Aunque no vamos a realizar una comparación exhaustiva de ambos decretos, sí queremos señalar algunos aspectos de la nueva regulación que pueden suponer oportunidades de enfocar la convivencia de los centros desde una perspectiva más acorde con el modelo integrado que proponemos.

En primer lugar, y en el propio preámbulo de la nueva normativa se señala que “las normas de convivencia deben elaborarse en cada centro, en el ámbito del Consejo Escolar, con la participación de los alumnos, de forma que éstos puedan considerarlas como algo propio que permite el ejercicio de sus derechos y que les compromete en el cumplimiento de sus deberes.” En ese sentido, en el artículo 6 se pide a los órganos colegiados y unipersonales de gobierno del centro que adopten las medidas necesarias “...que refuercen los cauces existentes para la participación del alumnado de modo que sus opiniones puedan ser adecuadamente expuestas, y que favorezcan la asunción de las normas de convivencia...”. Pensamos que si un centro se toma en serio el reto de la participación del alumnado en la elaboración de estas normas, desde los niveles más particulares de las normas de aula, hasta los más globales, como es la elaboración o reforma de los Reglamentos de Régimen Interior, donde los consejeros representantes del alumnado en el Consejo Escolar llevan realmente las propuestas elaboradas democrática y participativamente por sus compañeros y compañeras, dicho centro tiene mucho ganado en la creación de un clima donde los conflictos que aparezcan se resuelvan de forma pacífica y asumida por todos. En este libro se pueden encontrar algunas sugerencias de elaboración democrática de normas por los alumnos.

En segundo lugar, cabe destacar la relevancia que la nueva normativa concede a los tutores en la gestión de la convivencia. Ya en el epígrafe 4 del artículo 6 se señala que “los profesores de cada grupo, coordinados por el tutor, constitu-

yen el equipo educativo responsable, en primera instancia, de la prevención de conflictos y del respeto a las normas de convivencia en el aula". Además de las competencias que ya le daba el anterior Decreto, en el nuevo, los tutores estarán presentes en diferentes momentos de la instrucción de los expedientes disciplinarios a los alumnos y del nuevo procedimiento llamado "resolución en el seno de la comisión de convivencia". Todo ello da al tutor una mayor relevancia para adecuar las intervenciones, sancionadoras o no, que se toman ante las faltas a la convivencia del alumnado.

En tercer lugar, como ya señalábamos en el párrafo anterior, el nuevo Decreto introduce una vía de tratamiento de las "conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro", previa a la incoación de expedientes disciplinarios, que llama "resolución en el seno de la comisión de convivencia". Se requiere un acuerdo de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar con el alumno, o si es menor de edad (lo que ocurre casi en el 100 % de los casos) con sus padres o tutores. Si bien la escenificación del acuerdo se realiza en el seno de una reunión de la Comisión de Convivencia, a la que asisten el alumno, sus padres y el profesor-tutor, y se deja constancia de él en un documento que recoge las conductas imputadas, las correcciones que se imponen y la aceptación expresa del alumno y sus padres, el proceso para llegar a dicho acuerdo puede ser una oportunidad para intentar procedimientos dialogados de resolución de conflictos, que ayuden a intentar que las correcciones tengan el carácter educativo, reparador y reconciliador que deben tener. Aquí puede tener un papel importante un profesor-tutor buen conocedor de procedimientos como la entrevista educativa, la mediación, etc.

No se agotan en estos tres aspectos las novedades que supone la nueva reglamentación, pero sí nos parecen aspectos que hay que tener en cuenta para introducir elementos en la gestión de la convivencia de los centros que, aunque novedosos, encajan perfectamente en la nueva normativa.

5. Organización de la obra

La publicación tiene como meta aportar sugerencias y conocimiento en dos planos; uno, la fundamentación teórica, y otro segundo, centrado en el desarrollo de sugerencias de actuación orientadas a la prevención y tratamiento de los conflictos. Esto justifica que nos encontremos en la obra tanto elementos de fundamentación teórica, como dinámicas y propuestas de actividades coherentes con los mismos.

Nuestra intención es que la lectura de este libro o manual responda a los intereses de los lectores potenciales. Por esta razón, manteniendo las exigencias de rigor, hemos querido que tuvieran presencia en el mismo múltiples sugerencias prácticas, útiles en la vida cotidiana del profesorado de los centros.

El lector se encontrará con que, después del capítulo dedicado a la fundamentación de la actuación en el ámbito de la resolución de conflictos, aparecen un conjunto de capítulos en los que se recogen múltiples sugerencias prácticas de actuación, todas ellas suficientemente fundamentadas y seleccionadas dentro de un planteamiento actualizado de intervención en el terreno que nos ocupa. En este sentido, nos encontraremos propuestas para el desarrollo de distintos temas: actitudes y procedimientos para mejorar la comunicación en el centro y en las clases, o para la potenciación y mantenimiento de un grupo-clase; sugerencias sobre cómo hacer frente a la disrupción en el aula y para el manejo y tratamiento de conflictos; aportaciones para prevenir y abordar un tipo de violencia escolar muy específico de los centros educativos, como es el maltrato entre iguales. Finalmente, para reforzar el componente práctico del libro, hemos incorporado un último capítulo en el que se recogen buenas prácticas, experiencias y propuestas de formación en el campo del tratamiento del conflicto.

Esperamos, a su vez, que la forma de relacionarse el lector con el libro pueda ser lo suficientemente flexible y abierta y que permita aproximaciones diversas. Hemos querido posibilitar un acceso a la misma a través de entra-

das diversas, como diversas son las inquietudes de los lectores; en este sentido, se pueden realizar lecturas parciales de la obra, de tal manera que el lector pueda trasladarse de un apartado a otro de la misma sin que la lectura pierda sentido.

Hemos decidido organizar la obra siguiendo un criterio doble. Por una parte, se expone el estado del conocimiento científico en relación con los conflictos de convivencia y la acción tutorial y, por otra, se hacen propuestas prácticas de actuación en el campo de la resolución de conflictos. Hemos plasmado la fundamentación en dos lugares principalmente: en el primer capítulo, dedicado específicamente a la fundamentación teórica general, y dentro de cada capítulo un apartado dedicado a la fundamentación del tema en cuestión. A partir del capítulo II hemos querido recoger propuestas concretas de actuación para hacer frente a los conflictos de convivencia. De hecho, todos estos capítulos

están intencionalmente redactados en términos de ámbitos de solución a los conflictos de convivencia.

Tampoco querríamos transmitir con la lectura de estas páginas una visión limitada o simplista de la resolución de los conflictos de convivencia. Somos conscientes de las críticas que han sufrido modelos de actuación denominados técnicos y que se han centrado estrictamente en la mejora de la comunicación o en la introducción de nuevas técnicas, programas y métodos, realizando una sobrevaloración de los mismos, desgraciadamente muy unidas a nuevos lemas y modas educativas. Nos parece que ese planteamiento está desconociendo que hay otros elementos de tipo social, cultural, económico o político, dentro y fuera del centro educativo que explican la naturaleza de los conflictos y que si no son tratados convenientemente estarán lastrando la posibilidad de atender los conflictos en profundidad.

Capítulo I

FUNDAMENTACIÓN DE LA ACTUACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En este apartado vamos a presentar brevemente el planteamiento teórico que subyace a todo el enfoque de análisis y tratamiento educativo del conflicto que aparece en esta obra. Con esta finalidad consideramos imprescindible realizar una reflexión sobre el territorio en el que nosotros situamos los conflictos de convivencia. Nosotros no igualamos el concepto de violencia al de conflicto, ya que la violencia es una consecuencia posible del abordaje de los conflictos pero sin duda, y este es uno de los argumentos centrales de nuestro enfoque, los conflictos también pueden ser una oportunidad para la mejora tanto de las relaciones entre las personas como para resolver los litigios que hubiera entre ellas.

Resulta imprescindible entender qué es la violencia, si es que queremos evitarla, o dicho de otro modo, si queremos resolver pacíficamente los conflictos tendremos que dedicarle un tiempo a su comprensión. Sabemos que sólo podremos actuar sobre ambos aspectos si sabemos qué elementos los componen.

En este sentido nos sumamos a la formulación que realiza sobre el concepto de violencia el Seminario de Educación para la Paz (1994:16), para ellos la violencia se puede entender como *“una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades,...). La violencia puede ser*

visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad”.

También asumimos la definición de conflicto según la cual *“los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución”*. (Torrego 2000: 37). Además, todo conflicto se sitúa en un contexto social, legal y normativo que le envuelve y condiciona, en el caso de los centros educativos es importante reconocer el papel de la normativa específica³ que regula la convivencia y que puede aparecer recogida dentro del Reglamento de Régimen Interior en el apartado dedicado a la convivencia.

Los expertos en el tema prefieren utilizar los términos regulación o transformación del conflicto frente al de resolución, puesto que este último, si no se utiliza adecuadamente, puede transmitir una visión excesivamente estática y cerrada del conflicto. Tampoco queremos transmitir una idea limitada de los conflictos, en el sentido de entender que son situaciones que se solo se producen y explican en razón a diferencias interpersonales o intergrupales, creemos, como veremos enseguida, que los conflictos y las consecuencias violentas con las que se pueden manifestar, pueden también explicarse en razón

³ Ver Real Decreto 732/1995, de 5 mayo por el que se establecen los Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencias en los centros y el Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

a que las personas y los grupos se pueden encontrar en un marco de acción o estructura legal u organizativa que puede condicionar y aprisionar la posibilidad de desarrollar unas relaciones sanas y fructíferas entre las personas.

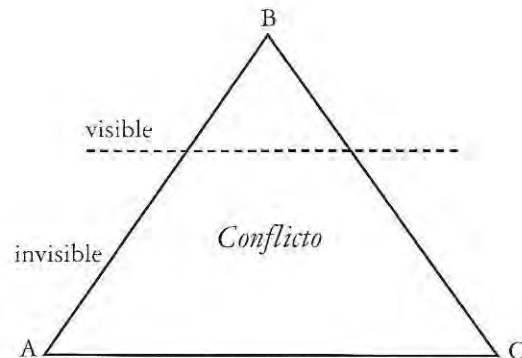
La acción educativa en el campo de la respuesta a los conflictos debe orientarse, entre otros aspectos, a prevenir y evitar la violencia escolar, no solo la directa y visible sino también la cultural y estructural. Con esta intención hemos considerado oportuno realizar en este apartado una primera reflexión sobre la violencia tratando de desentrañar su sentido y comportamiento.

En un segundo momento dedicaremos atención a los sistemas que se siguen en los centros para tratar los conflictos. Nuestra pretensión es realizar una revisión crítica sobre las ventajas y limitaciones que poseen los diversos enfoques de tratamiento de los conflictos que se utilizan habitualmente en los centros educativos. Desde este análisis trataremos de presentar y justificar el enfoque particular que proponemos en esta obra como modelo de gestión de la convivencia. Para facilitar mejor esta propuesta nos ha parecido oportuno describir un caso concreto, un conflicto típico escolar que puede acontecer en cualquier centro y el tratamiento que se realizaría siguiendo los distintos modelos de regulación o de gestión de la convivencia.

No queremos finalizar este apartado sin dedicarle atención a la idea de que el tratamiento de los conflictos puede realizarse desde diversas perspectivas teóricas, y que, en función del enfoque que se adopte, la comprensión de los conflictos será distinta, y por lo tanto la actuación, coherentemente con esa visión, también será diversa. El clarificar este aspecto en esta obra nos parece que aporta claves para entender mejor las distintas respuestas que actualmente se siguen en los centros a la hora de abordar los conflictos.

1. Análisis del conflicto

En los trabajos de Galtung encontramos herramientas teóricas y claves de mucho interés para entender y explicar un conflicto. Propone un triángulo de vértices A,B,C (Galtung, 1998:14). De las iniciales en inglés de “actitud”, “conducta” (behavoir) y “contradicción”.



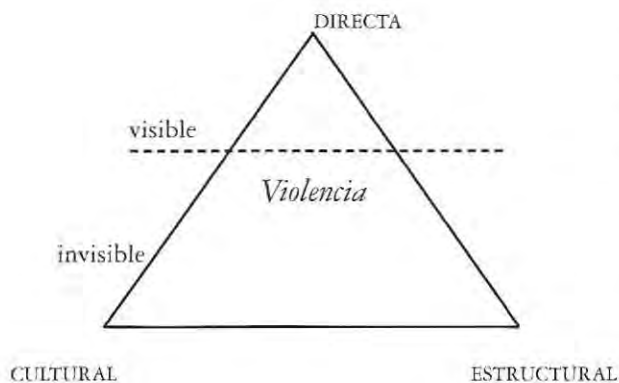
La C es la contradicción subyacente al conflicto, el choque de objetivos de las partes, los temas de fondo. C es el conflicto de raíz. Pero según va fluyendo el conflicto, A (actitud) y B (conducta), empiezan a tomar mal aspecto: odio, depresión, agresividad, rechazo, desprecio, etc., en A (el estado interno de las partes implicadas); y violencia física y verbal o bien retirada, apatía, sumisión, en B. A y B, especialmente B, constituyen el metaconflicto, el conflicto que emana de, o surge tras, el conflicto de raíz. Sólo es visible B, donde se encuadran las conductas abiertamente violentas.

Un ejemplo: las actividades que se proponen a un grupo de 2º de ESO en Inglés exceden con mucho a la capacidad para poder seguirlos con un mínimo de inteligibilidad por, digamos, 8 alumnos de la clase. Les aburre profundamente y además no están dispuestos a aguantar los cincuenta minutos de rigor. La profesora quiere que saquen el libro y hagan los ejercicios que ha mandado. Esa es la C: objetivos incompatibles. La situación actúa sobre la actitud creando resentimiento y frustración en los alumnos y en la profesora (A). La manifiestan con comportamientos disruptivos en el aula y falta de respeto

(los alumnos) y con gritos y amenazas por parte de la profesora (B).

Hay una "gestalt" en el triángulo, es sinérgico. Para Galtung (1998:101) no son aceptables los estudios sobre el conflicto que se orienten únicamente a la actitud, A; o únicamente a la conducta, B; o únicamente a la contradicción, C.

Relacionado con el triángulo del conflicto está el triángulo de la violencia:



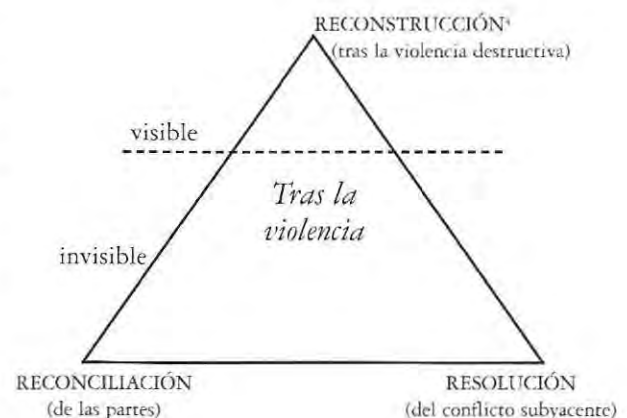
Los vértices del triángulo se corresponden con los del triángulo del conflicto: el de las actitudes con la violencia cultural, el de la conducta con la violencia directa y el de la contradicción con la violencia estructural.

Siguiendo con nuestro ejemplo, podríamos calificar a la exigencia de trabajar el inglés a un nivel imposible para los alumnos de "violencia estructural" (¿violencia curricular?, ¿violencia sistémica?). Aunque también en este vértice estarían todos los condicionantes familiares, sociales, económicos, que han llevado a un desfase curricular importante a estos alumnos, aspectos sobre los que, desde la escuela, poco podemos influir directamente. En el vértice de la violencia cultural, además de los sentimientos de resentimiento y frustración antes citados, podríamos añadir contravalores que a menudo están presentes, como sexismo (algunos alumnos se atreven a más con profesoras que con profesores, algunos profesores no utilizan los mismos criterios con alumnos que con alumnas),

racismo, exaltación de la violencia como valor, liderazgos mal entendidos, etc. Por último, en el vértice visible, el de la violencia directa, aunque no es usual que se desarrolle violencia física, sí están presentes descalificaciones, frases despectivas, insultos, portazos, etc.

Igual que ocurría con el triángulo anterior, se han de rechazar análisis de la violencia que no engloben las tres clases. Hemos de recordar, aunque sea brevemente, que a menudo en el lenguaje coloquial, cuando se habla de violencia, y especialmente en expresiones como "rechazamos la violencia venga de donde venga" nos solemos referir casi exclusivamente a la violencia directa, a los actos de violencia, olvidando que estos actos son consecuencia muy a menudo de una violencia cultural y/o estructural menos visibles pero más destructivas.

Por último, Galtung (1998:17), señala que la múltiple complejidad de los problemas, peligros y oportunidades que emergen de la violencia en general (y de la guerra en particular) pueden quedar reducidos a tres ingredientes (las tres "R": reconstrucción, reconciliación y resolución).



⁴ Consideramos que para el contexto escolar es más apropiada la expresión reparación.

Claro está que los tres triángulos no se dan siempre. Es evidente que no todos los conflictos llevan asociadas formas de violencia, pero muy a menudo sí. Si la violencia está ausente del conflicto y las partes no se han hecho daño, en realidad no será necesaria la reconstrucción (o reparación) ni la reconciliación, pues no hay violencia cultural ni actitudes hostiles, sino simplemente la resolución. Algo así como cuando un grupo de alumnos se enfrentan a resolver juntos un problema de física y deciden juntos la estrategia que van a seguir para resolverlo y discuten si la solución hallada es la correcta. E igual que para resolver el problema de física es necesario tener una serie de destrezas, para resolver de forma cooperativa y no violenta un conflicto son necesarias también una serie de destrezas.

Esta perspectiva puede ayudarnos a entender que los conflictos forman parte de la naturaleza social humana y que, en ese mismo sentido, no tienen que considerarse negativos sino que, por el contrario, pueden ofrecer una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal y social. Tal vez el problema sea la habitual identificación del conflicto con sus consecuencias y, efectivamente, éstas sí pueden ser positivas o negativas. El abordaje negativo de los conflictos hace referencia al uso de la violencia y esto es lo que ha llevado a que muchas personas asocien conflicto con algo negativo. En muchos de los conflictos, incluso los más nimios y cotidianos, puede existir una componente violenta (directa, cultural o estructural) y sí es necesaria la reconciliación y una cierta reparación, además de la resolución. En parte esto es así porque solemos fracasar en el proceso de transformación del conflicto, y ese fracaso lleva a la violencia.

Siguiendo con nuestro ejemplo de la clase de Inglés, si la actuación del centro educativo ante la disrupción continuada de un alumno en la clase, acompañada de falta de respeto hacia la profesora ocurrida en plena escalada del conflicto, se limita a sancionar su conducta, por ejemplo con una expulsión temporal del aula o del centro, podríamos decir que se ha actuado en el vértice superior ofreciendo una reparación

inmaterial a la profesora (aunque no está claro hasta qué punto ese tipo de “reparaciones” dejan satisfechos a los profesores), pero deja sin trabajar la parte invisible del conflicto, mucho más importante. Para poder afrontar la dimensión de reconciliación y de resolución es necesario entrar en una dinámica diferente, en la que se debe dar el tiempo necesario para que tengan lugar estrategias de colaboración para el tratamiento del conflicto en la que se pongan de manifiesto los intereses y necesidades de cada una de las partes y puedan buscarse los comunes a ambas en un proceso de escucha y de reconocimiento del otro.

Es difícil imaginar una “solución” que pueda considerarse como tal si no afronta la resolución (que implicaría afrontar las necesarias adaptaciones curriculares u organizativas con los alumnos que tienen un nivel muy bajo de inglés), la reconciliación (que pasaría por un reconocimiento mutuo de la dignidad personal y de los sentimientos de cada cual, aceptándose mutuamente y por un cambio de actitudes) y la reparación (que probablemente incluirá implicaciones en el grupo-clase, con petición pública de disculpas y comunicación de los compromisos).

2. Modelos de regulación de la convivencia

Ahora vamos a identificar los diversos modelos de actuación que podemos seguir para abordar una situación conflictiva como la presentada en la clase de Inglés.

Entendemos por modelo de regulación de la convivencia un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina.

Aun reconociendo las limitaciones que conlleva, debido a la reducción que puede suponer, hemos considerado que la definición de modelos teóricos de respuesta a los conflictos de con-

vivencia permite enriquecer y orientar el debate, así como guiar la actuación. En un reciente trabajo se han identificado tres modelos de gestión ante los conflictos de convivencia escolar: el modelo sancionador, el relacional y el integrado (Torrego, 2001, a y b); basándonos en este trabajo, y con la finalidad de enriquecer el debate, vamos a presentar los tres modelos, señalando que el primero, el sancionador, es el que de hecho se da prácticamente en casi todos los centros educativos; el segundo, el relacional, es más propio de grupos informales, de amistad, familiares, etc.; por último, el integrado, recogería aspectos de ambos tratando de superar algunas de sus principales contradicciones. Proponemos que el lector nos acompañe en una tarea de reflexión de tal modo que podamos presentar el modelo de regulación de la convivencia en el que nosotros basamos el abordaje y tratamiento de los conflictos. Veremos que existen distintos modos de actuar ante este mismo conflicto descrito: enfrentamientos constantes en clase de Inglés de algunos alumnos con su profesora. Vamos, pues, a analizar cada uno de esos modelos: modelo sancionador, modelo relacional o modelo integrado.

Modelo 1. Modelo sancionador

Ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa del centro, el Consejo Escolar, o la persona a la que le corresponde, aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones). Este modelo parte de la hipótesis de que sancionar disuade al trasgresor (o transgresores) para que no vuelva a actuar así (prevención individual) y al tiempo se disuade a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada, que habitualmente se expresa utilizando el término “ejemplaridad”). Pensando en el ejemplo de la clase de Inglés, la utilización de este modelo podría consistir en que en el supuesto de que hubiera habido una agresión verbal a la profesora se podría haber decidido realizar una expulsión temporal de alguno de los alumnos.

Corresponde a los profesores el vigilar las conductas de los alumnos y, si no son las ade-

cuadas, realizar advertencias para que cesen en ellas. Si la advertencia no funciona, se envía al alumnado a la Jefatura de Estudios o a la Dirección del centro, quienes a través de un sermón breve y severo exponen el valor de la convivencia y amenazan con medidas más drásticas. En caso de persistir, se utiliza el informe o parte escrito que comunica a la familia su conducta desajustada y la consideración de que su reiteración puede ser causa de otras medidas más graves. Finalmente, todo el proceso puede terminar en una expulsión del centro de uno a tres días o mayor, previa instrucción de un expediente disciplinario.

Características de este modelo:

- Otorga el poder de la resolución del conflicto a un tercero (Consejo Escolar o la figura de autoridad que corresponda: tutor/a director/a, jefe/a de estudios, etc.). Bajo este modelo situamos a aquellos centros que pretenden mantener el orden y la disciplina únicamente a través de la aplicación de premios y castigos administrados por parte de los profesores, Jefatura de Estudios o Consejo Escolar con el referente normativo del Reglamento de Régimen Interior.
- Basado en una regulación del proceso sancionador a través del desarrollo del Real Decreto de Derechos y Deberes del Alumnado en cada centro a través de los Reglamentos de Convivencia (o de Régimen Interior) correspondientes (valores, normas y consecuencias ante su incumplimiento).
- Se asume un enfoque retributivo de gestión de la justicia en el centro, en el sentido de que se busca un equilibrio que sea el resultado de la retribución realizada por parte del alumno o infractor a partir de la aplicación de la sanción; se parte de la idea de que la persona repara el daño causado a través de recibir un castigo. En consecuencia, la aplicación de una sanción se efectúa con la finalidad de ejercer la justicia.

Limitaciones de la utilización de este modelo:

- Con respecto al alumno que ha tenido un comportamiento antisocial, pensamos que este modelo no corrige la conducta, puesto que no existe evidencia que pruebe que las amonestaciones, y/o expresiones, eliminen la indisciplina (Naradowsky, 1998). Provoca mayor distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, respuesta que a corto plazo puede suponer un alivio, por el efecto de diferir el problema, pero que presenta un pronóstico negativo a medio y largo plazo, ya que no consigue la pretendida paz, sino que, por el contrario, genera resentimiento y posible escalada del conflicto. Cuando los castigos se convierten en algo habitual para determinados alumnos, puede también producirse un efecto de rechazo al centro ya que éste devuelve a los alumnos una imagen devaluada, negativa de sí mismos, entonces es más que probable que se vuelva hacia otras escalas de valores en las que salgan mejor parados y se provoque una subcultura antiescolar.
- No parece que contribuya a potenciar una moral autónoma, ni a reconocer la responsabilidad de las personas en las situaciones conflictivas debido a que es un tercero el responsable de juzgar los actos. Puede suceder que sólo sea útil mientras los estudiantes están bajo vigilancia.
- Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo educativo y práctico. El alumnado aprende lo que ve y vive, y si se le enseña que la forma de resolver conflictos es la imposición del más fuerte, puede aprender a utilizar este mismo procedimiento para resolver problemas en sus relaciones personales. Eso sí, queremos aclarar que estamos haciendo referencia a la percepción del alumno, ya que sabemos que cuando un centro escolar pone una sanción a un alumno en función de las normas del centro, no es lo mismo que

cuando una discusión entre iguales se resuelve con una pelea en la que gana el más fuerte. Moralmente el centro está legitimado para ello, más aún si las normas se han elaborado democráticamente. Sin embargo la percepción del alumno es esa. El adulto puede convertirse en un experto en controlar a los alumnos, pero éstos no aprenden procedimientos ni habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos.

- Tampoco se le muestran modelos alternativos de conducta. Con carácter general no se produce un proceso de comprensión de lo sucedido ni de sus consecuencias a nivel individual y grupal.
- Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño, puede suceder que sólo nos interese como denunciante y puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión de la “víctima” como consecuencia indirecta del castigo infligido al “agresor”⁵.
- Con respecto a la relación entre las partes, podemos encontrarnos que no se produce una reconciliación entre ellas, y queda sin resolver en profundidad el conflicto: ni se evita adecuadamente el trauma de la víctima, ni la culpa del agresor, ya que lo que acaba uniendo a las partes es el sufrimiento ocasionado por el castigo. En relación con la pretendida prevención generalizada, debemos reconocer que existen otros modelos de convivencia, con menos limitaciones, que también pueden contribuir a alcanzar esa prevención.

⁵ La utilización de las palabras “víctima” y “agresor” son una simplificación en la mayoría de los casos. Si bien puede haber situaciones en las que están claros dichos papeles (un alumno mayor de 3º de ESO quita, mediante amenazas, el bocadillo a un compañero pequeño de 1º), no es así con frecuencia. En el ejemplo que estamos manejando de la clase de Inglés habrá que convenir que, tanto el alumno disruptivo, como la profesora, tienen ambos rasgos de víctima y de agresor, siendo en las situaciones reales muy difícil cuantificar qué porcentaje de un rasgo u otro corresponde a cada uno. A pesar de ello mantenemos los términos agresor y víctima para simplificar el discurso.

Modelo 2. Modelo relacional

El poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes). Las partes por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que a través del diálogo la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Parte de la hipótesis de que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual), y al tiempo establece un estilo educativo que puede servir de modelo para que otros actúen de ese modo (prevención generalizada). En el ejemplo descrito se sugiere a las partes que entablen un diálogo para la resolución del conflicto.

Características:

- Este modelo pone el énfasis en la restitución a la víctima. Sigue un modelo de justicia restaurativa.
- Favorece una moral más autónoma.
- El centro educativo no es aparentemente activo en el proceso porque se realiza en el plano privado.

Limitaciones:

- En grupos que no sean naturales (amigos, familia, etc.), como es el caso de las instituciones educativas, puede resultar difícil que se den las condiciones que faciliten el diálogo de un modo natural.
- Es costoso en tiempo y energía.
- No garantiza la prevención generalizada.

Modelo 3. Modelo integrado punitivo/relacional

El poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación bajo el auspicio del centro (comunicación directa entre las partes). En el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de

diálogo (por ejemplo, equipo de mediación), legitimado por el centro para la solución a sus problemas.

La víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor que a su vez libera su culpa. Asume las hipótesis del modelo relacional, “reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual)”, pero añade de un modo más explícito la capacidad de disuadir a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada), ya que se transmite con claridad un mensaje de autoridad educativa en el sentido más genuino de la palabra. Este mensaje consiste en informar a la comunidad educativa que ante los conflictos se está actuando de un modo práctico y ético. En el caso comentado de la clase de Inglés, la aplicación del modelo consistiría en que el centro sugiere a los alumnos y a la profesora que acudan al equipo de mediación del centro para resolver el conflicto⁶; y en relación a la agresión verbal realizada por el alumno a la profesora se sugiere por parte del equipo directivo al alumno que puede asistir a mediación y que el acuerdo que alcance con la profesora será tenido en cuenta como atenuante del expediente sancionador que se le incoa (o de la sanción que se le impone), de tal

⁶ En algunos de los centros que ya disponen de Equipo de Mediación (EM) existe un debate sobre el tipo de casos que pueden ser derivados al EM. Parece claro que determinado tipo de conflictos quedarían fuera de un proceso de mediación, aunque no todos los centros ponen el límite en el mismo punto. En cuanto a las partes implicadas en un conflicto, en algunos centros aplican la mediación sólo entre iguales, mientras que en otros también se da la mediación entre profesores y alumnos. Por otro lado, la sugerencia de acudir al EM de la que aquí hablamos se entiende en un contexto en el que la existencia del EM es algo natural y aceptado por toda la comunidad educativa. En el proceso que va desde la formación del EM hasta su plena aceptación, que puede durar varios años, hay que tener mucho tacto a la hora de ofrecer el recurso de la mediación a profesores que pueden sentirlo, por desconocimiento, como una desconsideración al estar habituados a los modos de proceder del modelo sancionador. Además, en el modelo integrado no es el EM la única herramienta para actuar. Por ejemplo, el Equipo Directivo del centro y los tutores estarían entrenados en técnicas de negociación, mediación informal, etc., que pondrían en juego a la vez que, o en vez de, el EM.

manera que se realiza una conexión entre el sistema punitivo y el relacional llegando a una síntesis superadora de los dos modelos aisladamente planteados.

Características:

- Integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y, por lo tanto, se derivan unas consecuencias de su incumplimiento; del relacional recoge el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. Aúna los modelos restaurativo y el retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más sólida y consistente.
- El Consejo Escolar puede ofrecer a las partes la aplicación de una sanción y/o la restitución de la víctima a través de un proceso de mediación o de diálogo.
- Enriquece la utilización del reglamento disciplinario del centro, ofreciendo alternativas a través del diálogo, y evitando la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro que influyan negativamente en el proceso educativo.
- Favorece una moral más autónoma al invitar a los implicados a resolver directamente sus conflictos.
- La comunidad educativa sabe que ante los conflictos se está actuando y además de una forma muy humanizada. El centro educativo es activo en el proceso al otorgar legitimidad y estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (Equipo de Mediación).

Limitaciones:

- Exige contar con equipos de mediación de conflictos o con procedimientos de resolución de conflictos a través del diálogo, con un entrenamiento específico. En la actualidad en algunos centros se están llevando

a cabo experiencias de puesta en marcha de equipos de mediación de conflictos siguiendo un modelo integrado de convivencia (Torrego y Funes, 2000).

- Funciona mejor cuando existe un marco protector en el centro basado en el desarrollo de planes positivos y preventivos de convivencia (corresponsabilidad en la elaboración de normas, currículo democrático, etc.).
- Funciona mejor cuando existe apoyo administrativo (incentivos económicos o de carrera docente para los profesionales) ya que es costoso en tiempo y energía.

La propuesta que hacemos en esta publicación se sitúa dentro del modelo integrado de tratamiento de conflictos y surge con la pretensión de potenciar ambientes más pacíficos en los centros. Para ello se pretende corresponsabilizar a los miembros de la comunidad educativa en la resolución de los conflictos, intentando favorecer la responsabilidad y autorregulación en el tratamiento de los conflictos. Entendiendo la autorregulación como la capacidad de actuar de una manera aceptada socialmente sin la presencia de un control externo, lo que no impide que se realice una información a la comunidad educativa de las diferentes actuaciones en el tratamiento de los conflictos. No se trata de simples arreglos privados, pues los diferentes incidentes de ruptura de la convivencia no se limitan a sus protagonistas, sino que tienen una repercusión en todo el centro. Para aprender a regular la conducta, los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa deben tener la oportunidad de tomar decisiones con respecto a la forma de comportarse y atenerse a las decisiones tomadas.

3. Perspectivas teóricas para el análisis de conflictos

Desde el punto de vista teórico y práctico es importante entender que los conflictos de convivencia en los centros pueden ser analizados y por lo tanto entendidos desde distintas perspectivas, y según el enfoque por el que optemos

realizaremos una propuesta de actuación u otra. En este sentido y siguiendo la conocida clasificación de Habermas (1982) podemos afirmar que existen tres enfoques distintos a la hora de entender los conflictos de convivencia: la perspectiva técnica, la interpretativa y la crítica. Como señala Jares (1996,2001), cuando se hace referencia al conflicto nos podemos situar en una visión tecnocrática-positivista del mismo en cuyo caso se plantearía que es una disfunción o desviación dentro de la organización, y por lo tanto, algo a ser evitado, o al menos a ser manipulado, para que se mantenga en un nivel aceptable con el fin de que la organización no se estanque y evolucione, pero dentro de parámetros de conformidad con el estatus quo imperante. Desde una posición hermenéutico-interpretativa el conflicto no sólo no se niega, sino que se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo. Ahora bien, se atribuye un papel esencial a las percepciones individuales a la hora de explicar el conflicto, lo cual puede llevar a desconsiderar la dimensión social y estructural de los mismos, y como dicen Car y Kemis (1986, 112-113) citados en Jares (2001:72) “es posible que las creencias ‘erróneas’ que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales y de unas tensiones endémicas a la práctica misma. Que lo irracional e incoherente no sean tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo como esa misma realidad social. Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace , en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace”.

Finalmente desde la perspectiva crítica, el planteamiento sobre el conflicto es más psicosocial, no sólo se considera que éste es algo natural e inherente a toda organización, sino que además se considera un elemento necesario para el cambio y la transformación social.

La perspectiva técnica

Desde una perspectiva técnica, los incidentes conflictivos se explicarían buscando la responsa-

bilidad en los alumnos; se entiende básicamente que la causalidad del conflicto se atribuye a los alumnos, debido a una patología o una falta de habilidades sociales. Los alumnos incumplen las normas y en consecuencia la actuación consistiría en elaborar un programa de mejora de estas capacidades y competencias sociales del alumnado. Como vemos existe implícitamente una concepción no interactiva del conflicto, no se perciben partes en el conflicto, ni éste se sitúa dentro de una perspectiva estructural más amplia. Podemos también encontrarnos que dentro de los modelos técnicos se realiza un énfasis en valores como control, eficacia, eficiencia, orden e imposición.

Son característicos de este modelo la actuación basada en programas de intervención específicos, ya sean de índole curricular o programas de mejora de la conducta individuales. Seguramente en el diseño de estos programas se otorgará un papel importante a la figura de los expertos, ya que subyace una idea jerárquica de la relación entre teóricos y prácticos.

La perspectiva interpretativa y crítica

Al ser la perspectiva interpretativa y la crítica enfoques de análisis diferentes, aquí las vamos a abordar conjuntamente poniendo el énfasis en sus aspectos comunes. Desde los modelos más interpretativos y críticos se potenciará un planteamiento educativo que trascienda el tratamiento de casos individuales y que reconozca, por tanto, una visión más amplia y compleja de los conflictos, de tal modo que se intentará potenciar una cultura para el tratamiento pacífico de los mismos, entendiendo en este caso que el concepto de paz no es algo blando o una ensoñación romántica, sino una tarea que posee como contenido irrenunciable el tratamiento de los conflictos en sus distintos planos: interpersonal, cultural y estructural.

Aquí se aceptará y reconocerá el papel que pueden tener los teóricos y el conocimiento experto a la hora explicar los conflictos, pero esto no restará protagonismo a los prácticos a la hora de diseñar y desarrollar los planes de mejora de la convivencia. Eso sí, la respuesta educa-

tiva no debe realizarse a través de la introducción de programas específicos prediseñados externamente, sino que éstos han de surgir de una reflexión específica sobre la realidad de cada centro, y aspiran a insertarse y formar parte de la cultura del centro. Lógicamente, la cultura a la que estamos haciendo mención potenciará sistemas de intercambio de perspectivas entre las personas; por lo tanto, en estos modelos adquieren una relevancia especial valores como la colaboración, la participación y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa de un centro.

Jares (1997:63) nos presenta con claridad cuáles son algunas de las limitaciones de adoptar una visión hermenéutico-interpretativa. Según él, en esta perspectiva se rechaza la visión mecanicista, sustituyéndola por la interpretativa, “psicologicista”, sólo a niveles individuales, interpersonales; entendiendo los conflictos como problemas de percepción, más que como de las condiciones sociales de los implicados. Supone que mejorando la comunicación de los grupos se solucionan sus diferentes percepciones del problema, conduciendo así a la resolución del conflicto, ignorando aspectos globales y de contextualización del mismo. En el capítulo dedicado a la comunicación nos gustaría que se tuviera en cuenta esta limitación a la hora de enfocar el tratamiento de los conflictos. No querríamos caer en actuaciones que trataran de entender que la fuente explicativa de un conflicto se encuentra solamente en aspectos que afectan a la comunicación, desatendiendo otros elementos de índole estructural que pudieran tener una mayor peso.

Desde la perspectiva crítica se realiza una apuesta decidida por el compromiso con cuestiones estructurales y culturales que subyacen y afectan al clima del centro. En este sentido, se potenciará una práctica democrática en la toma de decisiones con su correlato en la promoción de la participación y la gestión colaborativa del centro. El conflicto en ella se considera necesario para la transformación de las estructuras y los valores educativos, dando lugar a la resolución pacífica y constructiva de conflictos. En

esta perspectiva cobran vigencia valores como la autonomía y la emancipación. El conflicto en ella es necesario para la transformación de las estructuras y los valores educativos que mantienen las prácticas.

La política educativa de gestión de la convivencia en los centros variará también si se asume una perspectiva u otra. Desde un enfoque más técnico el planteamiento se centrará preferentemente en la asunción de un modelo de regulación de la convivencia de tipo punitivo que, como venimos comentando, se caracterizará por la aplicación de un conjunto de normas que aparecerán recogidas en los reglamentos disciplinarios de los centros. Si se asume un enfoque más interpretativo o crítico se potenciará el modelo integrado de tratamiento del conflicto. Desde un enfoque crítico se prestará una atención importante a sus elementos estructurales, de tal modo que se toma conciencia de las condiciones del sistema que pueden estar limitando la posibilidad de que las personas puedan satisfacer sus necesidades de un modo digno.

El papel de los equipos directivos desde las distintas perspectivas de análisis

También el papel adoptado por parte de los equipos directivos y los órganos responsables de la administración de justicia será distinto si nos situamos en una u otra perspectiva. Dentro de los enfoques técnicos se entenderá que el director o equipo directivo tendrá que evitar o, al menos, contribuir a suavizar el conflicto ya que éste es algo negativo, y en todo caso, bajo una aceptación, confianza y sobrevaloración de la normativa legal, el modelo de actuación será preferentemente burocrático, asentado bajo el esquema de aplicación de reglamentos disciplinarios. Seguramente el modelo de actuación preferente será en consecuencia el punitivo-sanccionador, donde el directivo será el encargado de aplicar la ley.

Por el contrario, desde enfoques culturales y críticos los equipos directivos prestarán una mayor atención al diálogo como herramienta de tratamiento del conflicto, ya que se parte de la

idea de que solamente a través de crear espacios de interpretación colectiva de las situaciones, será posible comprenderlas y, por lo tanto, abordar su resolución. Desde un enfoque más crítico se reconocerá desde un principio que en los conflictos el poder juega un papel fundamental, y que se hace necesaria una tarea de igualación del poder para poder tratar en plano de igualdad los conflictos. Se reconoce que el poder puede conllevar dosis de abuso y de arbitrariedad, en consecuencia, el papel de los equipos directivos será estar muy atentos a descubrir y desenmascarar las fuentes de poder en el conflicto para favorecer un tratamiento justo de los mismos.

El papel de los tutores desde las distintas perspectivas de análisis

En el día a día de un centro educativo es quizás la figura del tutor la que más en contacto está con los diferentes problemas que puedan surgir en un grupo relativos a conflictos entre alumnos o con el profesorado. Entre las funciones del tutor que se recogen en la actual legislación⁷ destacamos dos:

- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del mismo.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

De nuevo también podemos entender el funcionamiento de los tutores en un centro dentro de las tres principales perspectivas teóricas apuntadas; podemos centrarnos en una aplicación burocrática de esas funciones; o podemos desarrollarlas otorgando importancia al diálogo y el compromiso con los alumnos. Aunque no son muy explícitas, nos parece que las funciones de los tutores pueden llevarse a la práctica más plenamente utilizando el modelo integrado de

gestión de la convivencia. De hecho, el tutor es el pilar fundamental en el que se puede basar la transición en un centro educativo desde un modelo punitivo a un modelo integrado, pues hay que entender que no sólo los docentes estamos imbuidos de las prácticas del modelo punitivo, asumiéndolas como lo normal, sino que los propios alumnos están impregnados de ese modelo, y, a través de las diferentes actividades de la tutoría y, sobre todo, de la práctica cotidiana de tratamiento dialogado de los conflictos (tanto a nivel personal como grupal), es como pueden crearse condiciones para que dicho tratamiento dialogado se convierta en cultura de centro.

4. Esquema para el análisis de conflictos

Hasta ahora se han justificado los valores que inspiran a los modelos de convivencia escolar y los referentes y perspectivas teóricas en los que se basan. Lo que ahora se pretende es ofrecer algunas pautas sobre cómo analizar los conflictos para darles un enfoque educativo de acuerdo con el modelo integrado, ya que es muy común que se esté de acuerdo en la teoría con el tratamiento positivo de los conflictos, pero a la hora de tener que afrontar un problema con un alumno/a, la única solución que se propone es mandarlo a la jefatura. Es decir, tratar de evitar el uso exclusivo de la autoridad. Para ello veremos cómo se manifiesta el poder en la gestión de conflictos y cómo podemos hacer para que esté en consonancia con el tratamiento positivo.

Aunque los contenidos actitudinales se tengan claros y se comulgue con ellos, es necesario también proveerse de herramientas que permitan desenvolverse con idoneidad y adquirir las competencias necesarias para saber cómo actuar en cada caso. Muchas veces ocurre que tenemos unos valores y principios teóricos que son incuestionables, pero que en la práctica no sabemos o no podemos aplicar.

Como venimos comentando en términos sencillos, se habla de conflicto ante un enfrentamiento u oposición de personas o intereses.

⁷ Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. RD 26-1-96, BOE 21-2-96.

Cuando éste aparece, lo primero que se ha de hacer es un diagnóstico, para analizarlo lo más objetivamente posible, desapasionadamente, ya que dicha actitud será de gran ayuda para las partes implicadas, en la medida que esa “distancia” transmite tranquilidad y, a la vez, ayuda a esclarecer hechos, necesidades, etc.

A ese diagnóstico se le llama **análisis del conflicto**, y servirá para una mejor comprensión del mismo. Dicho modelo guía para ir, como en las capas de la cebolla, de lo más aparente a lo más profundo, de los detalles a lo fundamental, de tal manera que servirá para racionalizar y ordenar lo que en el momento de su surgimiento son todo emociones y confusión, situación normal para las partes, pero que en la intervención puede llevar a distorsiones. Veamos qué elementos podemos distinguir en él y que luego sirva de ayuda en su tratamiento.

Encontrarse en oposición con otro lleva a una valorización personal: éste/a me ha desafiado, cuestionado. La respuesta más frecuente es reaccionar, y es natural preguntarse: ¿Qué pensarán los demás? Entonces se responde a la persona que “desafía”, y no a los asuntos esenciales que separan a una parte de la otra.

En el caso de “la profesora de Inglés” que venimos citando como ejemplo en este capítulo podemos encontrar un conjunto de elementos que seguramente nos ayuden a analizar y comprender mejor este conflicto. Más adelante en el apartado dedicado a las actividades propondremos realizar una aplicación práctica del análisis que sugerimos a continuación. Para efectuar este análisis consideramos fundamental explicar brevemente en que consisten cada uno de esos elementos que se han de analizar y que forman parte de la “guía de análisis del conflicto”:

a. Titular

Es un apartado dedicado a realizar una síntesis en la que se trata de especificar el meollo del conflicto para favorecer una mejor comprensión del mismo.

Se describen los hechos más importantes que hicieron surgir el conflicto, los distintos aspectos que lo configuran y se diferencia lo que es el “meollo”, nudo o asunto central del problema

de sus aspectos secundarios y/o subyacentes. También es útil separar el comportamiento de las partes implicadas y las consecuencias que les ha causado esta situación; de igual modo proponemos en la descripción de la situación el diferenciar entre los comportamientos de la persona y la persona en sí, ya que es demasiado habitual realizar una generalización de los comportamientos concretos al conjunto de la persona.

b. Protagonistas

Se determinarán, a la vez, las personas, grupos o partes implicadas, la posible existencia de terceros, de aquellas personas que puedan estar indirectamente afectadas, o que puedan afectar a la evolución del mismo, etc.

c. Posiciones

Es lo que cada uno quiere o pide, lo que ve como posible solución. Si están muy enfadadas, lo que proponen aparece como (un intento de) imposición.

Como señalábamos en Torrego (2000:39) “*corresponden al estado inicial de las personas ante el conflicto. Es lo que en principio reclama cada parte, pues así piensa que se sentirán satisfechas*”; aunque sabemos que el verdadero debate tendremos que situarlo en el campo de las necesidades, intereses o valores que subyacen en las posiciones.

d. Relación

Habrà que analizar qué tipo de vínculo relacional tienen las personas. Convendrá señalar en cada parte, los diferentes patrones (agresión, lucha, insultos, desvalorización) o expectativas de conducta. También habrá que ver si existen problemas de comunicación (de la información que se dispone, falsa o falta de ella, interpretaciones o evaluaciones de la misma, sobre lo que es o no prioritario. También posibles rumores, confusión, malos entendidos) o de percepción (es decir, diferentes puntos de vista sobre el problema, respecto del otro, de cómo sucedieron los hechos o las interpretaciones que de los mismos se hacen, falsas percepciones o estereotipos).

Otros elementos que deberán estar presentes en este análisis son las definiciones de roles de cada uno, las relaciones poder, autoridad, prestigio desigual o en competencia, o por el control de los recursos. Aquí hay que hacer especial mención a la influencia mutua, si hay interdependencia o por el contrario dependencia de una parte hacia la otra: en estos casos hablamos de asimetría en la relación. Esta puede estar dada por el contexto, el estatus de una de las partes es superior; o por el interés en la negociación una parte está motivada a negociar y la otra no parece dispuesta a llegar a un acuerdo. Pero dada la importancia de este tema lo analizaremos especialmente en el apartado de “El poder”.

e. Proceso y momento del conflicto

El proceso es la historia del conflicto, la manera en que éste se desarrolla y cómo la gente trata de resolverlo, para bien o mal. Hay que tener en cuenta el proceso que el conflicto ha seguido hasta el momento; la necesidad de un proceso que parezca justo a todos los involucrados; la comunicación y el lenguaje con que se expresan; lo que se necesita para establecer un diálogo constructivo. Muchas veces en las disputas las diferencias no vienen sólo a raíz de cómo ocurrieron los hechos, de los desacuerdos en el pasado, sino también de cómo resolverlos, cómo encararlos hacia el futuro. Por eso, no hay que ver los problemas como estáticos, sino como procesos dinámicos, en evolución. Incluso, para ayudar a superar la disputa, el acento hay que ponerlo en el futuro “¿cómo salimos de esta situación?”, ya que el pasado sólo sirve para ahondar en las culpas y las recriminaciones. No ayudan a crecer sino a humillar.

Desde la dimensión procesual que tiene todo conflicto, se debe analizar diacrónicamente y por eso, según el momento o el estado en que se encuentre, habrá que distinguir los antecedentes (el caldo de cultivo en el que surgió), del detonante, que se refiere a aquel acontecimiento que aparentemente lo empezó todo, para diferenciar luego su desarrollo y su desenlace.

También hay un devenir desigual en todos los conflictos que pueden llevarlo a un estado

de latencia (el conflicto está pero se aguanta), a polarizarlo (se radicaliza), a enquistarlo (se agranda pero se oculta), a relajarse (se aclara por sí mismo o se deja pasar) y, por último, se resuelve, en algunos casos de forma autoritaria (imponiendo) o democrática (dialogando, conciliando), en otras con opciones más constructivas (queriendo llegar a buen fin, teniendo en cuenta las necesidades del otro) o destructivas (ignorando las necesidades del otro o incluso queriendo infligir daño, hacer sufrir, aun a costa de que la pérdida no sólo sea para el otro, sino también personal).

f. Sentimientos

Es conveniente valorar qué sentimientos hay en las personas implicadas ante la situación que se ha creado y hacia la superación de dicha situación. Ellos arrojan importante información sobre la dimensión subjetiva de cómo lo están viviendo, ayudando a esclarecer la envergadura o magnitud que el conflicto está acarreado a nivel emocional en cada uno.

g. Intereses y necesidades

De cara a la resolución del conflicto, se valorará si los intereses y necesidades de las partes son o no incompatibles, si el conflicto es de recursos sustantivos, de contenido, o de procedimiento. Por la actividad, el trabajo o las tareas. Por tener, acceder, prestar tiempos/ espacios/ recursos/ objetos. O si por el contrario, se trata de necesidades psicológicas, subjetivas, que no por ello tengan menos importancia.

Por preferencias, valores, principios o actitudes

Se trata de creencias y criterios que utilizamos para evaluar conductas, percepciones morales, estilos de vida, ideología, religión, valores cotidianos o últimos, sobre uno mismo o sobre los otros. Todos tenemos presupuestos y/o expectativas sobre las personas o sobre los resultados, sobre las normas de convivencia, que habrá que explicitar.

Estos presupuestos y expectativas implican la forma de entender el mundo: lo bueno o malo, verdadero o falso, justo o injusto. Se trata de sistemas de creencias (percibidos como) incompatibles, e incluye también los conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias, identidades o adscripciones.

h. Soluciones

Las soluciones pueden coincidir inicialmente con las posiciones, pero lo verdaderamente interesante es que respondan a las necesidades e intereses de las partes.

Cuando se empiezan a barajar las posibles salidas al conflicto no se pueden ignorar las reglas, limitaciones y otros condicionamientos (límites de tiempo, lugar, etc.) y que se elaboran sobre propuestas para solucionarlo: cómo quedaría satisfecho o insatisfecho, qué estaría dispuesto a dar. Se deben prever también las posibles consecuencias de estas soluciones.

5. El poder en el conflicto

Entrar en el tema del poder sin caer en complejas explicaciones socio-políticas es complicado, dado el lugar predominante que ocupa en las Ciencias Sociales, puesto que es un fenómeno intrínseco a las relaciones humanas y a la vida social. Muchos autores han analizado el poder y muchas son las referencias que se pueden hacer a esos estudios, pero no queremos dar una perspectiva teórica del tema, sino simplemente promover una reflexión que sea de utilidad, tanto para el tratamiento de conflictos como para el desempeño de funciones, que como las del tutor, conllevan una autoridad (“autoritas”) que le colocan en un rol de poder. Esa potestad obliga a que seamos conscientes de sus características, alcance y posibilidades.

Desde el modelo integrado se promueve la figura de un tutor que construya y desarrolle estilos de convivencia apoyado en dos ejes fundamentales, la elaboración democrática de normas y la potenciación de sistemas de diálogo para la asunción de compromisos. Este modelo de convivencia, por lo tanto, sin pretender

introducirse en el tema del poder, le afecta directamente, ya que la “autoridad” se ejercerá de manera distinta. No quita ni da poder, sino que redistribuye “a cada cual lo suyo”, no se niega o subestima, sino que se aborda explícitamente. En el caso específico de los profesores, la fuerza de su poder estaría basada en la co-participación en el poder, ya que al ser un vínculo asimétrico y abriendo las relaciones al diálogo, al promover igualar una relación no igualitaria, su autoridad se engrandece, dignifica y humaniza.

Así, para el tratamiento constructivo de conflictos habrá que tener en cuenta que el poder se manifestará en distintas direcciones, a saber:

A- **La relación entre las partes** (simétrica o asimétrica – dependencia o interdependencia)

B- **La relación con quien lleva a cabo la intervención** (equidistancia/ parcialidad; dar poder a las partes, *empowerment*, y promover su autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones o imponer las soluciones o medidas que hay que tomar).

C- **La influencia del contexto cultural en el tratamiento de los conflictos** (estilos habituales de afrontamiento del conflicto, la competencia que se genera por imponer la solución o por lograr alianzas).

Empezaremos por ver cómo funciona el poder en general y luego veremos cómo actúa en relación con los puntos A, B y C.

El poder, en breves palabras, tiene que ver con la capacidad de influir o de imponer, o con la posesión diferencial⁸. En la sociedad muchas veces se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte; por lo tanto, ante un conflicto, hay que detallar las bases y el alcance de influencia de cada uno. Aunque no todo poder es imposición, ni siempre influir es ejercer poder. Está claro que nuestra cultura da pautas claras para apreciar quién tiene poder y quién no (o quién tiene menos), por la posesión diferencial, acce-

⁸ Dado que este tema es parte de un extenso debate dentro de las Ciencias Políticas, para no desviarnos en él, destacamos estos rasgos del poder aportados en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Políticas (1979).

so o control de recursos materiales o simbólicos (respeto, prestigio, popularidad, conocimiento), también es la capacidad de imponer obediencia o sumisión. Según se analicen estos elementos se podrá hacer una configuración de quién lo posee y a quién va dirigido y el tipo o grado de poder que ejerce.

Pero también hay un poder cooperativo, es decir, un “poder con”, en el que cada uno mantiene su espacio de poder y respeta el del otro: desde nuestro modelo de gestión de los conflictos de convivencia esto implica que dando a cada parte el poder que le corresponde podemos resolver positivamente el conflicto. También hay un “poder sobre”, que puede ejercerse por la coacción o por la persuasión (imposición razonada), por el que se intenta doblegar, aplastar al otro, expropiándole sus atribuciones. Regularmente, se recurre a la amenaza como la única forma de influenciar a otros, hecho que sólo sirve para aumentar la tensiones y empeorar la comunicación.

a. La relación entre las partes

Para la búsqueda de una solución, las partes tienen que estar dispuestas a colaborar y para esto lo mejor es que entre ambas exista una relación de interdependencia, porque si una de ellas puede satisfacer sus necesidades sin la cooperación de la otra, apenas habrá impulso para negociar. Muchas veces las partes no quieren colaborar para resolver el conflicto por lo duro que les resulta el enfrentarse con su adversario y por eso evitan o incluso niegan el conflicto o la posibilidad de su resolución. En otras, en cambio, las reticencias aparecen porque las partes se perciben incapaces para modificar el curso de los hechos o, por el contrario, piensan que se pueden salir con la suya, más allá de la voluntad del otro. En los centros educativos, dada la compleja interacción social que allí tiene lugar, se perciben estas tendencias pero se pierde de vista la red de interdependencia en la que se está imbricado y a menudo los facilitadores en la resolución de conflictos tienen que hacer un trabajo por destapar esta interdependencia entre las partes en un conflicto.

Para promover la colaboración de las partes hay que hacer visibles a los protagonistas, más allá de sus posturas o actitudes, la red de interdependencia en la que están sumidos y cómo nos condiciona a todos. Pero, ¿cómo se hace para que las partes sean conscientes de esa interdependencia cuando quieren ir por libre, a su aire? Simplemente pensando en las consecuencias de las acciones de cada uno en los otros. Es una estrategia que ayuda a visualizar que no estamos solos y que la principal consecuencia es la que afecta a la propia relación, por lo tanto hace un efecto boomerang, que vuelve sobre sí mismo.

En un centro escolar esto tiene especial importancia; son muchas personas compartiendo muchas horas juntas, con una relativa continuidad, por lo que no se puede hacer como si el otro no estuviera o no importara, ya que seguiremos topándonos con él y eso minará la convivencia; no podemos escapar a las tensiones o malos ratos que seguirán apareciendo. Todos queremos ser –como personas sociales que somos– básicamente más o menos queridos, aceptados, respetados y todo esto lo promueve la interdependencia. Por lo que la interdependencia es en sentido estricto que ambos tengan algo que dar y algo que recibir, pero en un sentido amplio, como se ve, es mucho más que eso. Afecta a la imagen que la sociedad o los otros nos devuelven o reflejan de nosotros mismos y esa imagen (mejorada o desdibujada) será de utilidad para promover la interdependencia.

Otro aspecto del poder, dentro de un modelo constructivo de afrontamiento al conflicto para intervenir en él, es el reconocer que las partes objetivamente pueden estar en una posición de asimetría. Por ejemplo, en las disputas profesor vs. alumno, divorcio de marido con patrimonio vs. mujer ama de casa, empresas vs. empleados, etc. En estos casos, el poder se torna mucho más complejo, dado que las partes no están en una situación de igualdad.

El poder de cada parte, para el tratamiento de conflictos, debe analizarse entonces en varias categorías:

a) **Partes en igualdad de condiciones** disputan el triunfo final. Sería el caso de una disputa entre dos alumnos, pero en realidad la absoluta igualdad nunca se da, por lo tanto se debería hablar de “partes en aparente igualdad de condiciones”.

b) **Partes en aparente igualdad de condiciones:** aquí también pondríamos el ejemplo de un conflicto entre dos alumnos, pero hace referencia a que la aparente igualdad viene dada porque ambas partes gozan de status simétrico pero hay diferencias de otra naturaleza que sitúan a una parte en desventaja. Es el caso de una disputa entre dos alumnos, en el que ante alguna de sus características pueden percibirse como distintos, o que los demás los perciban como distintos (en el sentido de estatus no igualitario) y puede ser, por ejemplo, que uno es líder del grupo y el otro no. Estas diferencias pueden venir dadas por factores económicos (más ricos, más pobres), culturales (más educado, más inteligente, más bruto, más torpe, etc.), de prestigio social (más populares o menos) o con más credenciales de reconocimiento social (el agresor frente a la víctima, una persona con antecedentes frente a una sin ellos, etc.). Todos estos son aspectos que pueden influir en el tratamiento de conflictos tanto en cada una de las partes para sentirse más débiles o más fuertes, como para quien lleve a cabo la intervención.

c) **Partes con desigualdad de condiciones, por ejemplo, profesor-alumno.**

Esta última es la situación más difícil que se puede plantear para el tratamiento de conflictos. Superar, en el marco de afrontamiento positivo de conflictos, la asimetría real, como puede ser el estatus otorgado por una institución, por el contexto social, apoyándose exclusivamente en ese estatus no propio, sino exógeno, conducirá a falta o exceso de control. Habrá que potenciar el desarrollo de un tipo de poder basado en la cooperación. Por ejemplo, no “porque lo digo yo” sino “porque hemos llegado a un acuerdo” (autoridad coactiva vs. autoridad democrática).

En este sentido, la apuesta está en promover el desarrollo de actitudes de cooperación y equi-

dad, al proponer que el acuerdo entre personas o grupos debe ser satisfactorio para ambas partes. La equidad, en este sentido, está relacionada con el respeto mutuo por las autonomías presentes en los conflictos interpersonales, favoreciendo la responsabilidad y la cooperación en el comportamiento social. Este procedimiento no quita poder, sino que lo da, ya que las partes son ambas auténtica y equilibradamente protagonistas y no la una sobre la otra. Aunque la relación sea asimétrica, la autoridad no estará basada en el “orden y mando” sino en las distribución de responsabilidades y asunción de compromisos.

El reto en la actualidad en las instituciones educativas, que heredan un modelo jerárquico y autoritario de la gestión de las relaciones entre sus miembros, debe ser el de educar para la convivencia en una sociedad libre y democrática, lo cual quiere decir saber tomar decisiones y asumir responsabilidades e implicarse para formar ciudadanos activos. Por lo tanto, un modelo basado exclusivamente en estrategias impositivas, coactivas o de control no contribuye a esa formación ética. La imposición razonada o persuasión, si bien es más suave, sigue sin dar poder. Lo que más da poder, paradójicamente, es dar poder, es decir, crear condiciones de trabajo y convivencia compartidas, demandadas por todos. Es basar el poder no en la capacidad de controlar, manipular, imponer la propia voluntad a otros, sino en organizar actividades, experiencias, en promover la co-responsabilidad y la asunción de compromisos. Dicho de otro modo, consideramos que cuando existe una asimetría real entre las partes en un centro educativo debido a que una de las partes está reconocida de autoridad formal (profesor, tutor, miembro del equipo directivo) y otra no (alumnado), el establecer un marco de comunicación igualitario no debe suponer renunciar a ese reconocimiento formal, sino que debe permitir una puesta en escena del mismo más educativa. Para nosotros esto implica aceptar un desarrollo del rol profesional basado en potenciar el diálogo lo cual supone aceptar con generosidad que,

ambas partes son personas y se pueden comunicar desde este plano sin renunciar al estatus social de cada cual. Cuando esto se produce, los facilitadores o mediadores de conflicto deberían saber reconocer la generosidad con la que actúa la parte con más poder, reconociendo un comportamiento tan digno.

b. La relación con quien lleva a cabo la intervención

En todo conflicto está latente una disputa que va más allá de los asuntos que separan a las partes, que es la competencia que se genera para imponer lo que cada uno quiere, en nombre de la justicia, de tener la razón, de decir la verdad, etc. Esta competencia se traduce en una lucha porque se haga lo que una parte quiere sobre la otra; quien logra esto siente que impuso su criterio, que ganó, y, por lo tanto, se siente más fuerte, con más poder.

Por más que se esté formado para la resolución positiva y constructiva de conflictos, que hace superar estos modelos maniqueos de “ganar-perder”, ello no evita que en la cabeza de cada parte se esté jugando este particular pulso, de ahí la habilidad y el cuidado exquisito que hay que tener para intervenir en conflictos y no ser “colonizado” por una parte (ya que la persuasión no sólo se ejerce para con la otra parte, sino también para con quien gestiona el conflicto). Esto está asociado también a los valores de neutralidad o imparcialidad que se apoyan en la búsqueda de datos objetivos y la equidistancia en la intervención para garantizarlos.

Para superar este forcejeo se debe ser consciente de su existencia para poder auto-controlarse y reconducirse en las posibles tendencias que puedan llevar hacia un lado o hacia el otro. Este es un ejercicio personal que se debe llevar a cabo en toda intervención, lo que aquí haremos es ver cómo funciona el poder para “no caer en sus garras”, es decir, en los actos de persuasión o manipulación que las partes pueden poner en práctica para que quien realice la intervención se alíe con ella.

c. La influencia del contexto cultural en el tratamiento de los conflictos

Todos estamos determinados por los filtros que nos proporciona la cultura, así como no somos concientes del aire que respiramos, tampoco somos concientes del condicionamiento que produce la cultura para ver, entender y explicar el mundo en el que vivimos. Lo damos como natural, por sentado.

Sin embargo, para intervenir en conflictos es necesario despojarse de los corsetes, o ideas preconcebidas que cada cultura determina, dentro de lo que podamos (esto es, podremos tratar de poner en claro y explicitar nuestros valores y puntos de vista, para ser concientes de limitaciones que podrían afectar nuestra actuación), con la intención de evitar la parcialidad y de esta manera garantizar una igualdad de condiciones para ambas partes durante el proceso de intervención.

De esta manera contribuimos a superar esa primera disputa que se genera no ya en la mesa de negociación, sino en la cabeza de las partes, promoviendo unas condiciones de equidad para el proceso y por lo tanto un descenso del afán de competir imponiendo o ganando. Por eso, en la creación de condiciones propicias para las actitudes positivas ante el conflicto, es fundamental que las partes sepan que se respeta su poder personal y no le será arrebatado por la manipulación del otro.

Para ello, en primer lugar pondremos una serie de tópicos culturales que nos condicionan para la intervención y luego describiremos brevemente el poder para entenderlo mejor.

Algunos de los supuestos culturales que algunas veces pueden influir en nuestra actuación y limitarnos para un desempeño “equidistante” son:

- Que una parte es víctima y la otra agresora.
- Que una parte tiene la razón o dice la verdad y la otra no.
- Que por lo tanto esa parte tiene que ganar para hacerse justicia.
- Que el que gana es fuerte y el que pierde es débil.

— Que fortaleza y poder van juntas (el más fuerte es más respetado, se hace lo que quiere, impone más, y por lo tanto, tiene más poder).

— La fortaleza muchas veces va asociada a la fuerza bruta (voz más fuerte, más fuerza física para ganar en la lucha cuerpo a cuerpo = violencia).

También hay otros condicionamientos que exigen una mayor explicación:

1) Un mecanismo usual en el intento de aprehender la compleja realidad de los conflictos es que mientras alguien cuenta lo que pasó se va juzgando a las personas, se van colocando rótulos o etiquetando: culpable, inocente, trasto, chulo, inadaptado, etc. Esta manera de interpretar los hechos es una herencia del modelo judicial y moral de las tradiciones, que acostumbra a definir a los protagonistas de conflictos como culpables, pecadores, etc., sin analizar las circunstancias que llevaron a una persona a que actuara de tal o cual manera. Por eso, lo primero que se debe aprender a hacer para intervenir en conflictos es sacar del foco a las personas y analizar el problema, el asunto en cuestión, para no dejarse llevar por esas simpatías o afinidades que se van generando a lo largo del proceso de intervención. Este es un mecanismo para despojarse de ese sesgo, para escuchar a las personas, y no dejarse influenciar por subjetividades y poder ser así más objetivos, aun a sabiendas de que esto no es posible. Por lo tanto, es más un consejo para el autocontrol, para que seamos conscientes de dicho condicionamiento.

2) Otra cuestión es que ante el relato de un conflicto a veces puede existir una gran cantidad de información y además bastante confusa; las partes están cargadas de emociones (ansiedad, dolor, enfado, etc.) y esto a veces dificulta su comprensión; esto es bueno para el desahogo y el entendimiento de las partes, pero complejo para quien lleva a cabo la intervención. Seguramente lo emocional nos aportará valiosísimas pistas para tratar el conflicto. El mediador debe favorecer la escucha y la expresión de la emoción, y poner orden en esa posible complejidad ya que es necesario establecer un equi-

libro entre lo emocional y lo racional. Por lo tanto, la mejor manera de organizar dicha información es mediante el análisis del conflicto (que es lo que desarrollamos en el apartado anterior), que servirá de ayuda en ese desmenuzamiento de los hechos sin juzgar a las personas.

3) Esto a su vez ayuda a comprender mejor a esas personas involucradas en sus propias emociones y sentimientos y no bajo el prisma de apreciaciones personales. También ayuda a entender el proceso en el que tuvo lugar; los acontecimientos no ocurren en el vacío, siempre se dan en un marco cargado de influencias que condicionan las conductas de las personas. Comprender estas circunstancias es fundamental para, otra vez, evitar enjuiciamientos y, por contrapartida, analizar motivaciones.

El poder y el papel de los tutores

Es importante aclarar las características del poder del docente. Según Gotzens (1986: 23-24) éste debe basarse en cuatro elementos: 1) carisma o capacidad de influir, 2) cierto grado de seducción, dominio o control, 3) conocimiento o dominio de la materia y 4) capacidad para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos, y para poder hacerlo debemos apoyarnos en las normas; cuando no se respetan en ocasiones recurriremos a las sanciones, que, según Giddens, tienen el objetivo de asegurar que se cumple una norma, es decir, que existen para estimular la obediencia. Pero también estamos viendo cómo nuestro poder puede salir fortalecido no sólo estimulando sumisión, sino estimulando responsabilidad y compromiso; damos, quitamos o vetamos poder, y por lo tanto se estarán promoviendo sistemas activos de gestión de la convivencia (co-responsabilizando) o pasivos. Sirvan estos argumentos, pues, para repensar la gestión de la convivencia, basándola en un modelo de crecimiento y mejora personal y social, por el protagonismo que da a todos sus miembros.

La reflexión final está orientada a saber desde el papel de tutor qué se puede hacer, y para qué sirve saber todo esto en relación con el poder. A nuestro entender deberíamos apostar en los cen-

tros por la construcción de un poder entre los educadores basado en la asunción de un modelo integrado de gestión de la convivencia. Esto significaría que el tutor cuenta con la autoridad que le confiere ser el representante de una institución que tiene una normativa de convivencia elaborada democráticamente, pero también dispone de repertorio profesional en el que destacan habilidades de comunicación, de autocontrol y de seducción según nos lo presenta Gotzens. Además todo ello dentro de un planteamiento educativo fundamentado, claro, predecible, coherente y congruente con este modelo integrado de gestión de la convivencia del que venimos comentando.

Recapitulando respecto al tema del poder, por lo que se está viendo sobre el tratamiento constructivo de conflictos, será imposible ignorar todas las tensiones visibles o invisibles que se generan al intervenir en ellos, por lo tanto habrá que tener en cuenta los condicionamientos que genera el poder para intervenir en conflictos y evitar así los posibles vicios o limitaciones que podría causar. Sirve como “alter ego” o para la autorreflexión cuando se haga la intervención.

Por último, sirve para que, a nivel personal, adquiera relevancia la labor tutorial en el sentido de responder y reflexionar sobre: ¿cuál es mi papel, mis atribuciones con mis alumnos?, ¿qué tipo de relaciones establezco con ellos?, ¿qué tipo de relaciones promuevo entre ellos?, ¿qué hago para promover un mejor clima de aula, para mejorar la comunicación?, y lo mismo con los profesores y con las familias; y luego, cómo se activan, dinamizan y facilitan dichas relaciones. Desde la dimensión individual, se traduciría en la respuesta a: ¿Me siento a gusto?, ¿cómo puedo mejorarlo?, ya que en última instancia, todo lo que cada uno hace para que los demás se sientan mejor también mejora nuestra situación individual, que conlleva estar mejor, más satisfecho con uno mismo, con más poder personal.

6. Actividades

RELACIÓN DE ACTIVIDADES:

Actividad 1: Análisis del caso de la profesora de Inglés.

6.1. Actividades para el profesorado

Actividad 1: Análisis del caso de la profesora de Inglés.

Objetivo:

— Aplicar el marco teórico sobre los elementos de un conflicto a la comprensión de una situación particular.

Desarrollo:

Se trata de rellenar el documento I.2. “Guía análisis de conflictos”. Para ello se solicita que se lea previamente el caso del conflicto de la clase de Inglés que aparece relatado en el documento I.1. “Caso: La clase de Inglés”. Posteriormente se pide que se rellene las casillas que aparecen en el documento I.2. “Guía análisis de conflictos”. Finalmente, solicitamos a los participantes en la actividad que contrasten sus comentarios con los que aparecen en la “Guía análisis de conflictos” que aparece cumplimentada en el documento I.3. “Análisis del caso.”

Material:

Documento I.1. Caso: la clase de Inglés.
Documento I.2. Guía análisis de conflictos.
Documento I.3. Análisis del caso.

Documento I.1. Caso: la clase de Inglés

Margarita es una joven profesora de Inglés de secundaria (aún no ha cumplido los cuarenta), pero con bastante experiencia. Nada más terminar la carrera de Filología Inglesa, aprobó las oposiciones de Bachillerato y lleva ya 15 años de experiencia docente. Normalmente ha tenido siempre una buena relación con los alumnos y le ha dado resultado mantenerse en una postura seria y exigente para poder hacerse con la clase. Los alumnos, normalmente, la han apreciado porque siempre ha estado dispuesta a ayudarles; eso sí, siempre y cuando viera en ellos un interés y un esfuerzo.

Cuando hace años comenzó a desaparecer el BUP y a introducirse la ESO, empezó a notar, como el resto del profesorado, un cambio importante en los intereses y en el comportamiento del alumnado. Lo cierto es que pudo ir escogiendo grupos de alumnado mayor (Bachillerato, 4º de ESO,...) y no tuvo excesiva mala suerte cuando le tocó algún grupo de 3º. Pero este curso las cosas han cambiado. Por primera vez, el curso pasado, se incorporó al instituto el alumnado del primer ciclo de ESO, y este año a Margarita le corresponde dar clase al grupo de 2º C de ESO, de 26 alumnos, un grupo muy plural y en el que, con riesgo de simplificar, podríamos distinguir tres subgrupos.

Subgrupo X. Son un alumno y cuatro alumnas muy brillantes, que terminaron 1º prácticamente con media de sobresaliente y en los que ha visto un nivel de inglés muy bueno (prácticamente a comienzo de curso ya tienen alcanzados los objetivos que el Departamento se plantea para 2º, probablemente hayan ido a academias, o hayan viajado a Inglaterra...). Respecto a estos alumnos la preocupación de Margarita es que no se aburran y si es posible, que avancen en su nivel de inglés (afortunadamente el texto elegido tiene bastantes actividades de profundización). Estos alumnos, por lo general, procuran pasar desapercibidos y no mostrar demasiado entusiasmo en clase para no ser señalados como pelotas por el resto del grupo. Su comportamiento es bueno. Sus padres les compraron a todos los libros de texto mucho antes de comenzar el curso.

Subgrupo Y. Es el grupo mayoritario, de 13 alumnos y alumnas (incluidos 3 repetidores), que según sus notas del año pasado y la evaluación inicial realizada, tienen perspectivas de poder seguir las clases razonablemente bien y de aprobar la asignatura si se esfuerzan y van haciendo las actividades que marca la profesora. En general su comportamiento es bueno, pero algunos se dejan arrastrar enseguida cuando alguien comienza a montar follón en clase. Hay cuatro o cinco de ellos de los que Margarita sospecha que, según como se desarrollen las clases y cuál sea el ambiente de trabajo, conseguirán aprobar o fracasarán. Aunque al comenzar las clases algunos todavía no tenían libro de texto, a las tres semanas ya todos lo tenían. La mayoría quiere aprobar, y están un poco hartos de las movidas que montan los del subgrupo Z que les impiden avanzar en la materia como ellos y la profesora querrían.

Subgrupo Z. Se trata de seis chicos y dos chicas (la mitad de ellos repetidores) que tienen unos niveles curriculares de partida muy bajos en casi todas las materias, pero especialmente en inglés. Margarita no puede creer que después de haber estado dando inglés en Primaria y en 1º de ESO, y los repetidores también en 2º, parezca que no saben absolutamente nada. La situación familiar de la mayoría de este grupo es bastante problemática. Hay cuatro de ellos que, después de dos meses de clase, aún no han llevado ningún día el libro de texto a clase. Por otro lado, es un libro de texto que no comprenden, aunque Margarita cree que algunas actividades sencillas del libro las podrían hacer, pero que ni siquiera lo intentan. Aunque cinco de ellos están en el programa de Compensatoria y reci-

ben apoyos fuera del aula cuatro horas a la semana, ninguna de ellas coincide con las tres horas de inglés que tienen. Además, los apoyos son sobre todo para lengua y matemáticas. En este último grupo Z, hay un alumno, Jonathan, repetidor, que lleva la voz cantante, y que suele conseguir que la mayoría de los Z y alguno de los Y se sumen a sus movidas. Como principio, ha tomado la determinación de no llevar el libro de texto a clase. Dice que para qué tiene que aprender inglés si no le hace falta para nada (“a pesar del nombre que tengo”, bromea) y que “estoy a punto de cumplir 15 años y ya pronto podré dejar de venir a este instituto asqueroso”. En clase, él y unos cuantos más molestan bastante (si bien tiene días mejores y peores), levantándose sin permiso, riéndose, a veces en voz alta, hablando constantemente. Esa situación ha llevado a Margarita a enfrentarse a menudo con Jonathan y los demás, exigiendo silencio y respeto hacia ella y hacia el resto de los compañeros que quieren aprender. Ya ha puesto a Jonathan al menos cinco amonestaciones por escrito y le ha mandado dos veces a Jefatura, a pesar de que en el instituto hay un acuerdo de no expulsar alumnos de las clases salvo en “casos excepcionales”. Aunque el comportamiento de Jonathan se puede calificar de correcto sólo en las clases de Educación Física y de Plástica (le gustan mucho los grafitis y según él el de Plástica es un “enrollao”), lo cierto es que donde más dificultades está teniendo es en la clase de Inglés. La mayoría del profesorado ya le tuvo el curso pasado y más o menos se las apaña para poder dar la clase.

Cuando, después del primer mes, la profesora se dio cuenta de que no llevarían la mayoría de los Z el libro a clase, buscó material de inglés más sencillo, fotocopiando fichas y libros de texto de Primaria y se lo llevó a clase, pero el resultado fue muy frustrante, ya que primero Jonathan y luego casi todos los Z se negaron a trabajar con ellas, pues les parecían cosas de niños pequeños andar coloreando y subrayando palabras debajo de dibujos estúpidos. Además decían que a los dos o tres que alguna vez hacían las fichas durante la clase no les hacía ni caso, porque se dedicaba a explicar y a hacer ejercicios con el libro de texto. Le pidieron que se olvidara del inglés y que les dejara hacer otras cosas en clase: dibujar, mirar revistas, jugar en voz muy baja a los barquitos y cosas parecidas. Margarita se niega en redondo a todo ello. Piensa que puede pasar por buscarles material adaptado de inglés, pero que en sus horas de clase tienen que realizar algo relacionado con su asignatura, y eso, en principio, es irrenunciable, pues si no fuera así, piensa que perdería mucha autoridad de cara al resto de la clase y de cara a otros grupos, pues quien cede una vez, tiene que ceder siempre. La gota que colmó el vaso, en la primera semana de noviembre, fue lo siguiente: Margarita había intentado preparar una ficha muy sencilla pero que a su juicio no podría herir la sensibilidad de los alumnos haciéndoles sentir “pequeños”. Cuando se las repartió en clase, Jonathan y otros cuatro se negaron siquiera a mirarla y, primero él y luego sus compañeros, hicieron una pelota de papel con ella y comenzaron a tirárselas. Margarita se puso furiosa llamándoles desagradecidos, inútiles, vagos, etc. Les hizo un parte a cada uno y envió a Jonathan a Jefatura por tercera vez en el curso (por entender que fue él el incitador), exigiendo en Jefatura de Estudios al terminar la clase que Jonathan no volviera a entrar en su clase a no ser que aceptara trabajar en lo que ella dijera y mostrara un comportamiento correcto.

Ejercicio. Lee atentamente el caso de la clase de Inglés. Se trata de que para entender mejor el conflicto elabores esta ficha, que podemos considerar un “mapa del conflicto”.

Documento I.2. Guía análisis de conflictos

Resume en pocas palabras, como si fuera un titular de prensa, el conflicto.

Rellena las siguientes casillas:		
	Parte "A"	Parte "B"
Protagonistas ¿Quiénes son los protagonistas del conflicto? ¿Qué influencia ejercen terceros?		
Posiciones ¿Qué demandan?		
Soluciones ¿Qué proponen para resolverlo?		
Relación ¿Qué relación tienen entre ellos? ¿Qué interdependencia hay entre ellos? ¿Es simétrica?		
Proceso y momento del conflicto ¿Cuándo se inicia el conflicto?		
Sentimientos ¿Cómo se siente cada parte?		
Intereses Necesidades		
Valores ¿Hay en juego valores? ¿Cuáles son?		

Documento I.3. Análisis del caso

Resume en pocas palabras, como si fuera un titular de prensa, el conflicto.
Un grupo de ocho alumnos tiene enfrentamientos constantes en clase de inglés con su profesora. Se niegan a hacer las tareas propuestas por ésta y tienen comportamientos disruptivos. La profesora les pone partes de incidencias y les echa de clase a menudo.

	Parte "A"	Parte "B"
Protagonistas ¿Quiénes son los protagonistas del conflicto? ¿Qué influencia ejercen terceros?	Ocho alumnos, sobre todo uno de ellos. Otros alumnos de clase están hartos.	La profesora de Inglés.
Posiciones ¿Qué demandan?	No pienso hacer ejercicios de inglés que no entienda. Queremos que nos dejen hacer otra cosa en clase de inglés.	Tienen que traer el libro de texto y el cuaderno como todos los alumnos. Tienen que estar en su sitio en silencio y hablar cuando les toque.
Soluciones ¿Qué proponen para resolverlo?	En principio coinciden con las posiciones.	
Relación ¿Qué relación tienen entre ellos? ¿Qué interdependencia hay entre ellos? ¿Es simétrica?	No les gusta la profesora. No la entienden.	Está harta de los alumnos. No consigue que hagan lo que ella quiere.
Proceso y momento del conflicto ¿Cuándo se inicia el conflicto?	Dura dos meses de clase. La situación ha ido empeorando poco a poco. El conflicto está bastante enquistado. La comunicación entre las partes es muy deficiente, cargada de reproches. Tanto A como B creen llevar razón, no son conscientes de cómo vive la situación la otra parte.	
Sentimientos ¿Cómo se siente cada parte?	Desconfianza. Sensación de fracaso. Despreciado.	Sensación de fracaso. Falta de respeto. Cansancio.
Intereses Necesidades	Pasarlo bien. (i). Que les respeten(n). Pasar de curso(i). Aprender(n).	Poder dar bien la clase.(i) Que la respeten(n). Que sus alumnos aprendan(i).
Valores ¿Hay en juego valores? ¿Cuáles son?	Divertirse. Defender a los amigos. Un cierto sentido de la justicia.	Hacer bien su trabajo. Respeto.

Capítulo II

MEJORAR LA COMUNICACIÓN: ACTITUDES Y PROCEDIMIENTOS

Su pequeña llegó tarde de la escuela, así que la madre empezó a reñirla pero de repente se detuvo y preguntó:

¿Por qué has venido tan tarde?

“Tuve que ayudar a otra niña. Estaba en apuros” —replicó la pequeña.

¿Y qué hiciste?

“Me senté a su lado y le ayudé a llorar”.

Autor desconocido

(Citado en “Palabras sobre la compasión”).

1. Justificación

El tema de este capítulo interesa al profesorado tanto profesional como personalmente. Esto es así porque a través de nuestros actos, nuestros gestos e incluso nuestros silencios nos comunicamos. Por eso resulta útil reflexionar acerca de este aspecto que está presente en nuestra vida cotidiana, con el ánimo de obtener de él el mejor partido posible y convertirlo en un recurso a nuestro servicio que además repercuta positivamente en nuestras relaciones con los demás, en el respeto y entendimientos mutuos.

En el capítulo anterior y en los siguientes hemos visto y veremos en qué aspectos es especialmente necesaria y útil la comunicación. Es el ámbito de las relaciones interpersonales el más beneficiado y sobre el que incide de un modo

más directo, pero sus resultados no se reducen a él sino que se amplían, creando climas socioafectivos de entendimiento y aceptación, climas propicios para el desarrollo educativo.

Asimismo, la aplicación de la comunicación resulta una herramienta imprescindible cuando realizamos entrevistas con las familias o con el alumnado. Del conocimiento y el manejo adecuado de las técnicas de comunicación puede depender el éxito de este tipo de intervención. De hecho, ésta es una de las ventajas que se obtienen del dominio de dichas técnicas. Lo mismo ocurre, y tal vez con mayor incidencia si cabe, cuando se realizan mediaciones de conflictos, ya que sin comunicación es imposible la mediación. Es más: la escucha de los mediadores y de las partes entre sí es la clave para que el proceso de la mediación arribe a buen puerto. Asimismo resulta útil en la resolución de asuntos interpersonales, en la práctica de la tutoría y en cualquier situación en la que se nos pida ayuda.

Hay todavía otros ámbitos, menos específicos pero igualmente importantes, que pueden resultar favorecidos con el adecuado manejo de esta herramienta. Nos referimos a las relaciones interpersonales y a la interacción con el alumnado. Como veremos en el capítulo dedicado a la disrupción, el estilo de comunicación asertivo, reflejado en el lenguaje verbal y no verbal, es uno de los factores fundamentales en la prevención y el tratamiento de este fenómeno.

Por otra parte, es uno de los elementos imprescindibles para un desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Gotzen (1997: 47), *no es exagerado afirmar que la comunicación es una de las piezas claves de la funcionalidad y el éxito instruccional*. Si bien, como indica esta autora, la comunicación *per se* no garantiza dicho éxito, sí resulta *absolutamente imprescindible*. Pensemos, por ejemplo, en la diferencia tan rotunda que tendrá sobre el aprendizaje (además de en la autoestima del alumno, en la relación profesor-alumno y en el clima socioafectivo de la clase) el que digamos a alguien “nunca te enteras de nada” o “eres un estudiante pésimo” a comunicarle, en cuanto tengamos

indicios de que hay contenidos que no entiende, del modo más objetivo (e incluso alentador), que no ha comprendido determinado aspecto o hacerle saber que hemos captado su interés por aprender, que está atendiendo más...

Entendemos, además, que contar con la comunicación, en los diversos ámbitos de gestión e intervención del centro y del aula, contribuye a ir superando modelos de convivencia punitivos para ir alcanzando mayores cotas de implicación en las normas que regulan la vida en los centros y para ir construyendo una cultura no violenta de comprensión mutua y de cooperación.

En este capítulo veremos las ventajas de una comunicación de calidad y los inconvenientes y prejuicios de una escucha deficiente o una expresión inadecuada o incorrecta; conoceremos en qué consiste la comunicación, las actitudes que la hacen beneficiosa y las técnicas que permiten manejarla con habilidad y provecho. Con todo ello pretendemos ayudar a los profesionales a convertir en un recurso lo que, en muchas ocasiones, hacemos de un modo mecánico o inconscientes de su trascendencia: escuchar, expresar, comunicarnos.

Según el esquema y la "tónica" general de todos los capítulos, en éste encontraremos, además de un cuerpo teórico, actividades de reflexión de las actitudes y prácticas de los procedimientos para mejorar nuestra comunicación, dirigidas tanto al profesorado como al alumnado.

2. Fundamentación

2.1. Importancia de la comunicación

Comunicarnos es algo que hacemos continuamente. Los comunicólogos afirman que no podemos dejar de hacerlo. Si pensamos un poco en esta afirmación, encontramos claros signos de que esto es así. La comunicación está presente, hablemos o no, desde el momento mismo en que entramos en contacto con otro. Se halla en el ámbito personal y en el profesional. Está en casa y en la escuela. Su importancia en cualquiera de estos contextos es decisiva.

Transmitimos cómo nos encontramos, qué humor tenemos, qué importancia concedemos al alumnado; la valoración que hacemos de nuestra materia y del tema que explicamos. A través de nuestros gestos, nuestra postura, nuestra mirada, nos estamos revelando.

Podemos permanecer callados, guardar silencio, pero este silencio posee un determinado significado. Hay un lenguaje no verbal que, con sus códigos, tiene una presencia permanente. Conocemos este código no escrito de un modo intuitivo. Su mensaje nos llega de un modo más inequívoco que el del lenguaje oral. En cualquier comunicación de este tipo, hay también elementos de lenguaje no verbal que resaltan o camuflan o contradicen el significado verbal. Por esto es tan importante atender a la comunicación.

Dentro de una organización educativa, si se quiere que ésta sea eficaz, hay que contemplar también la comunicación. El centro ha de establecer canales, vías de información, de comunicación. También el aula, para su buen funcionamiento, exige cuando menos ser conscientes de las dinámicas de interacción y comunicación y de los efectos que éstas producen. Es preciso que todos tengan la oportunidad de expresarse, que el profesorado haga explícito lo conseguido, lo que queda por alcanzar; lo que satisface sus expectativas o lo que no las cumple, y que el alumnado exponga las dificultades con que pueda tropezar en sus aprendizajes (o que tenga la posibilidad de mostrar los logros que alcance); que los docentes informen acerca de las tareas que han de realizar y del modo de hacerlas, los recursos a su alcance, las posibles dificultades que puedan surgir y cómo superarlas. Asimismo, el clima de la clase, las relaciones interpersonales e incluso el proceso de enseñanza-aprendizaje se verán favorecidos cuando el profesorado evite generalizaciones, confusiones o ambigüedades en su expresión y se asegure, en la medida de lo posible, de que la información aportada ha sido recibida.

La responsabilidad de la eficacia comunicativa en el aula corresponde principalmente al profesorado, tanto en cuanto al éxito de sus propios

mensajes como, en parte, también en la mejora del alumnado, especialmente cuando éste no puede ser más claro o explícito en su expresión (Gotzen, 1997).

Por otra parte, cuando exponemos algún tema de nuestra materia no sólo está en nuestra mano qué y cómo explicarlo, sino también la forma en que lo transmitimos. Todos habremos tenido la experiencia como alumnos y profesores de un efecto diferente en la comprensión del mismo en función de la claridad, el interés e incluso el entusiasmo (o falta de él) con que ha sido comunicado.

2.1.1. Ventajas de una comunicación de calidad

Los beneficios que produce la comunicación dependen mucho de la calidad de la misma. Veremos más adelante en qué consiste una comunicación de ese tipo. Ahora recogemos algunas de las ventajas que produce la comunicación cuando verdaderamente es comunicación, es decir, cuando la expresión y la escucha son precisas y consiguen entendimiento. En opinión de Shafir (2001: 23-24) cuando existe una disposición mental que permite conectar con otros (primera condición de una buena escucha) obtenemos, entre otras, las ventajas siguientes:

- Aumento en la capacidad de concentración.
- Mejores resultados en las entrevistas.
- Más cooperación de los demás.
- Incremento de la productividad.
- Eficacia en el trabajo en equipo.
- Mejores calificaciones.
- Una base de conocimientos más sólida.
- Aumento de la confianza en uno mismo.
- Mayor capacidad negociadora.

Además, y según esta autora, cuando escuchamos el punto de vista de alguien sin juzgarlo, aun cuando no estemos de acuerdo con lo que dice, se produce un primer paso hacia la expresión de buenos sentimientos. Cuando la persona nota que alguien está con ella se siente

más libre para ser ella misma. Afirma también que, a menudo, nuestra mejora como oyentes supone el comienzo del cambio del otro. Por otra parte, la disposición para analizar un problema desde distintos puntos de vista contribuye a ampliar y objetivar la percepción personal y crear opciones de beneficio mutuo al ampliar el abanico de opciones. Más aún, de acuerdo con Gandhi: “tres cuartas partes de las desgracias y malentendidos del mundo desaparecerán si nos metemos en la piel de nuestro adversario y comprendemos su punto de vista” (citado en Shafir 2001: 92).

2.1.2. Consecuencias de una expresión-escucha deficientes

Cuando hay fallos en la comunicación, se producen consecuencias indeseables. Y esto ocurre tanto cuando nos expresamos como cuando escuchamos. Una escucha deficiente o deficitaria acarrea perjuicios de diverso calado:

- Pérdida de información que puede ser o llegar a ser relevante.
- Pérdida de oportunidades de conocimiento.
- Desaprovechamiento de ocasiones de encuentro o de transformación de una determinada situación.
- Incidencia negativa en las relaciones.
- Diagnósticos precipitados, erróneos.
- Desvirtuación de los acontecimientos.
- Malos entendidos.
- Deterioro de la confianza.
- Decisiones equivocadas o inoportunas.

Escuchar poco o escuchar mal, con demasiados filtros o excesiva selección, puede acarrear-nos también aislamiento, falta de crecimiento. Según Shafir (2001), al actuar de esa forma corremos el riesgo de llegar a ser demasiado críticos y de permanecer cerrados a todo lo nuevo.

Por otra parte, las palabras del profesorado, al ser éste un referente para el alumnado, conllevan una impronta cuya repercusión se alarga incluso hacia el futuro. En el caso de que realicemos generalizaciones del tipo *parecéis tontos* o

sois unos vagos... podemos estar ocasionando en algunos alumnos un deterioro de su autoestima, un decremento en sus ganas o su ilusión por el estudio. Esta no es una cuestión baladí. Probablemente, si nos trasladamos a nuestros tiempos de alumnos, recordaremos que la confianza de algún profesor o profesora en nosotros, en nuestras capacidades; el interés que mostraba por nosotros, o la ilusión con que llevaba a cabo su tarea, ha podido incluso determinar o influir, en alguna medida, en nuestro futuro profesional y, cuando menos, ha propiciado una actitud favorable hacia el aprendizaje y que viviéramos momentos que todavía hoy permanecen vivos.

La emoción se transmite sin filtros (a no ser que la conozcamos y seamos sus dueños) y se contagia sin que sepamos los límites de este contagio. Pensemos por un momento la diferencia que existe entre comunicar confianza, ilusión, afecto o sus opuestos: desconfianza, desilusión, desinterés, ira,... Y reflexionemos unos minutos más sobre las consecuencias de estos mensajes, muchas veces expresados de forma mecánica, cuando se repiten una y otra vez, un día y otro,...

2.2. El proceso de comunicación

Definido de forma sencilla, el proceso comunicativo consiste en el intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor, utilizando un código conocido por ambos. La finalidad del proceso comunicativo es la comprensión y la recepción adecuada de los mensajes que se intercambian y a la vez el entendimiento de los interlocutores. Por tanto, para analizar y comprender este proceso, es necesario considerar todos estos elementos. Tampoco pueden excluirse otros factores que interrumpen, modifican, matizan la comprensión del significado: la intención, la actitud o el momento y el contexto o la oportunidad del acto de comunicación.

En el proceso comunicativo hay que tener en cuenta el emisor, el receptor y los mensajes que uno y otro intercambian. Para conseguir una comunicación eficaz hemos de considerar, pues, las actitudes de emisor y receptor y sus compe-

tencias como tales y el tipo de mensajes que se expresan.

Una de las tareas del receptor al recibir el mensaje es decodificar lo que escucha del modo más preciso y completo posible, de tal manera que llegue a entender el mensaje que se le está emitiendo, lo que se hubiera querido expresar y no se ha hecho e incluso extender la comprensión al propio emisor.

Por su parte el emisor, principal responsable del proceso comunicativo, ha de saber qué quiere comunicar, conocer el código, utilizar mensajes precisos, ajustados y tener en cuenta el tiempo, el lugar, la oportunidad de la comunicación.

2.3. Obstáculos, barreras en la comunicación

Las barreras a la comunicación están relacionadas con las actitudes y las habilidades. Cuando entablamos una conversación con una actitud de prepotencia, de desgana, de desconsideración o de falta de atención aparecen visibles las distracciones, los prejuicios con los que cargamos, o los juicios que emitimos interna o externamente en el curso de la misma, tanto si éstos se refieren a la persona como a la consideración de su mensaje.

Estas barreras funcionan como una especie de filtro que sólo deja pasar las ideas o las palabras que sintonizan con nuestros propios conceptos, excluyendo o deformando los mensajes que nos parecen diferentes o nos resultan incómodos. Por lo tanto, únicamente recibimos partes del mensaje, aquellas piezas que podemos encajar sin esfuerzo en nuestro sistema. Según Shafir (2001:55) *algunas barreras son tan impenetrables que dejan a ciertas personas completamente al margen de nuestro espacio auditivo*. Esta autora llega a afirmar que algunas conductas como juzgar y atacar las ideas que se oponen a nuestro marco de referencia no sólo son otras barreras sino que constituyen una forma de sufrimiento.

Lo que puede resultar curioso o sorprendente son los obstáculos que aparecen en nuestra comunicación sin saberlo e incluso cuando creemos que estamos contribuyendo a ayudar a

la persona que nos elige como receptores de sus confidencias. En estas ocasiones les ofrecemos consejos, les decimos lo que tienen que hacer, les damos lecciones,...; sin embargo, esto no supone un alivio para esta persona (excepto si lo ha solicitado de forma explícita), sino una dificultad en el proceso de explorar con libertad lo que sucede o lo que le preocupa. Además, de ese modo impedimos que sea ella misma quien encuentre recursos o alternativas para transformar sus problemas.

Son diversos los autores que hablan de las respuestas inadecuadas que damos cuando alguien nos comunica alguna dificultad, inquietud o problema (Shafir, 2001; Gernika Gogoratuz, 1998; Cornelius y Faire, 1998; Torrego, 2000). Estos últimos autores las denominan “típicas”. Pueden calificarse así porque son las que suelen aparecer de un modo más habitual. Algunas de éstas son:

- Amenazas.
- Insultos o descalificaciones.
- Ironías.
- Sermones.
- Órdenes.
- Consejos.
- Interrupciones.
- Negaciones.
- Interpretaciones.
- Interrogaciones.
- Mandatos.

Como se aprecia simplemente leyéndolas, su grado de obstáculo en la comunicación es diferente. No obstante, unas y otras aparecen una y otra vez en la interacciones entre profesorado, entre éstos y las familias; y entre profesores y alumnos. Algunas incluso con una carga de violencia que no sólo desautorizan como educador al profesorado, sino que pueden ocasionar un daño psicológico y social difícil de reparar. Según los datos del Informe del Defensor del Pueblo (1999), hay insultos en los centros educativos. Estos se dan tanto entre el alumnado como desde éste al profesorado y, aunque cueste creerlo, del profesorado hacia el alumnado.

Tampoco faltan las descalificaciones ni las amenazas. Sobra cualquier argumento para descartar de la comunicación unas y otras por su carácter agresivo, y por la ruptura del entendimiento y el deterioro de la relación que acarrearán estas respuestas. Se puede transmitir el mismo mensaje, sin quitarle ni un ápice de fuerza (sí de violencia) sin recurrir a estas formas.

Obviamente no es lo mismo insultar o ironizar que aconsejar. También es evidente que la expresión o la respuesta pueden llegar a cambiar su significado en función del contexto. Lógicamente no es lo mismo pronunciar una palabra, una frase, con un tono amable o con uno de agresión, de ironía o de menosprecio,... o en una situación de intimidación, de ayuda o de divertimento. Aun así, si realizamos un breve análisis de estas respuestas, nos daremos cuenta de su coherencia o incoherencia en relación a las premisas o principios de una comunicación fluida, respetuosa, correcta. Además veremos cómo o por qué no son recomendables cuando lo que se busca es la comprensión profunda de nuestro interlocutor y el flujo de la comunicación. Vamos a fijarnos sólo en algunas de ellas: las que nos solemos permitir por considerar que no tienen importancia o que incluso son adecuadas.

Interpretación. Las respuestas de este tipo suelen empezar por “lo que pasa es...” realizando una especie de diagnóstico de la situación. Sería la voz del “experto” la que se dejaría oír en estas ocasiones. De este modo se dificulta que sea la persona que tiene el problema quien aporte luz, con la ayuda del oyente que va reflejándole sus emociones o mostrándole lo que está comprendiendo. Es cierto que en algunas ocasiones un diagnóstico acertado puede revelarnos un mayor entendimiento de lo que ocurre y el camino a seguir. Por tanto esta respuesta puede ser válida en algunas circunstancias. No lo es cuando utilizamos la escucha en una relación de ayuda, en negociaciones o en mediación. Pensemos en el caso de un alumno que nos cuenta que otro compañero se mete reiteradamente con él y nosotros le contestamos *lo que pasa es que tú no te sabes defender*. ¿En qué situación le colocamos?

Probablemente acentuemos de este modo su indefensión (si es que hubiera hipotéticamente algo de esto) puesto que actúa como el diagnóstico de un experto, haciéndonos creer en muchos casos, incluso aquello de lo que no tenemos constancia (más aún cuando estamos preocupados o inseguros). Por eso (como veremos más adelante), es mucho más adecuado escucharle con atención e interés, intentando saber qué le pasa, cómo se siente (“ingredientes” todos estos de una escucha activa, abierta), y permanecer en silencio, acompañándole, manifestándole nuestro interés, preguntándole: *¿qué quieres decir con que se meten contigo?* o *¿cómo te sientes?...*, o mostrándole que estamos comprendiéndole, por ejemplo reflejando cómo le afecta la situación: *parece que te duele que se metan contigo.*

Interrogación. Al igual que la respuesta anterior, según cómo y cuándo se use, la interrogación puede sernos muy útil para comunicarnos mejor o un claro obstáculo en este intento. Será una dificultad cuando las preguntas sean excesivas, inoportunas, no guarden relación con lo que se nos está exponiendo o se aparten del mensaje. Por ejemplo, si un alumno nos está diciendo: *No entiendo este tema*, contestar *¿Has atendido?* transmite desconfianza y no favorece en absoluto que el alumno siga hablándonos, ni que lo haga en el futuro. Será una ayuda cuando inviten al hablante a seguir expresándose o a profundizar sobre ello. Las preguntas son entonces *preguntas abiertas*. Estas suelen empezar por *qué* o *cómo*. Por ejemplo: *¿qué no entiendes de él?*, *¿cómo podrías entenderlo?*, *¿qué podemos hacer?*

Interrupciones. Esta es una de las conductas más entorpecedoras del proceso comunicativo. Muchos interlocutores lo perciben como uno de los actos más molestos para el hablante. Se le corta literal y psicológicamente. No se le deja expresarse, se le inhibe esa libertad. Su discurso se interrumpe y con él el razonamiento que lleva asociado.

Negación. Consiste en negar o poner en duda lo que el otro dice o en restarle importancia. Supongamos que alguien nos cuenta que un compañero se siente desplazado, solo. Una res-

puesta del tipo *no será para tanto* o *tal vez exageras*, o *¿no te lo estarás imaginando?* provoca un corte en su expresión puesto que no se ha recogido la información tal como nos la presenta. Es mucho más apropiada una intervención del tipo *¿qué está pasando?* o *¿qué te hace pensar que se ríe de ti?* o *pareces preocupado por esto* (si así fuera), *¿quieres hablar de ello?*

Consejos. Son las sugerencias que damos cuando se nos revela algún problema con la buena intención (pero no siempre eficaz efecto) de ayudar al otro, en general porque nos mantenemos en la creencia errónea de que cuando una persona se acerca a contarnos algún problema lo hace para que le demos un consejo. Es cierto que tal vez esté pidiendo ayuda, pero este tipo de ayuda (si lo fuera) es sólo momentánea y no contribuye a que sea ella misma quien descubra qué hacer o cómo resolver su problema, lo que sería una ayuda mucho más eficiente y generalizable.

Órdenes, mandatos. Estas intervenciones van encaminadas a decir al otro lo que tiene que hacer. De este modo se toma la decisión por él. Así hay pocas garantías de que realmente lleve a cabo lo que se le dice porque se recibe en forma de orden y porque parte de alguien ajeno a sí mismo. Además tiene los otros inconvenientes del consejo.

Con todos estos comentarios, observaciones, análisis, no tratamos de transmitir la idea de que no se debe o puede aconsejar, mandar, interrogar,... Sólo pretendemos reflexionar sobre ellos para usarlos de un modo más eficaz y oportuno.

2.4. Actitudes y procedimientos para mejorar la comunicación

La calidad de la comunicación reside en dos ámbitos: el de la actitud y la intención con que se desarrolla, y en el conocimiento y el uso de los procedimientos comunicativos. Así, es fundamental estar dispuesto a ponerse en el lugar del otro, a entender sus puntos de vista y sus vivencias; a hacerse entender, tener claro lo que se desea que le llegue a los demás (por tanto el contenido del mensaje), y la propia competencia comunicativa.

Hay un marco actitudinal desde el cual la comunicación se favorece. Uno de los elementos fundamentales es que los interlocutores quieran expresarse y entenderse y estén dispuestos a hacerlo de modo que lo consigan, lo que requiere:

Para la expresión:

- Aportar la información necesaria para entenderse, no más ni menos.
- Seguir el tema sin salirse de él.
- Hablar sabiendo lo que se quiere decir.
- Expresar las ideas o sentimientos de la manera más clara y precisa, evitando la ambigüedad y los elementos agresivos.

Otro factor importante es tener la intención de ser claros y honestos. Es indudable que esto facilita la comprensión de la información y de la persona que habla, al tiempo que propicia una relación de confianza entre ambos comunicantes. Considerar el efecto que puede producir aquello que se desea expresar y a qué sirve, cuál es el objetivo, ayuda a decidir qué información revelar y cuál dejar al margen, no con el ánimo de ocultar, sino porque resulte inútil, inconveniente o perjudicial.

A nivel comunicativo, es preciso, además, evitar los elementos inapropiados, inoportunos que acabamos de exponer en el apartado anterior o cualquier comportamiento que altere el flujo comunicativo, por ejemplo:

- *Generalizaciones.* Son las fórmulas que usamos cuando extendemos un comportamiento o una característica a una totalidad. Entonces empleamos expresiones como “siempre” “nunca” o “eres un...”. Por ejemplo: siempre llegas tarde o nunca traes los trabajos o eres un irresponsable.
- *Imprecisiones.* Si bien en la generalización se da imprecisión, no se agota ahí. Emitimos expresiones imprecisas cuando no se ajustan a los hechos o cuando los describimos de un modo vago. Así: es un mal estudiante, no determina en qué o cómo falla como estudiante.

Para la escucha:

El receptor ha de escuchar abierta y activamente. Esto significa oír con atención lo que se nos dice, escucharlo sin filtros, ajustándonos a los mensajes sin desvirtuarlos, y mostrar a nuestro interlocutor lo que vamos entendiendo para que retro-alimente la comunicación y se produzcan los ajustes o las ampliaciones que convenga. Lo veremos con más detalle en el apartado dedicado a la escucha activa.

Por tanto, mejorar la comunicación requiere evitar las barreras que la dificultan y poner en práctica los elementos que la favorecen. A este propósito sirven la atención y el cuidado de los mensajes tanto cuando se expresan como cuando se reciben.

2.4.1. Los mensajes

En la línea de lo que acabamos de exponer, coherentes con ese marco, los mensajes han de seguir dichos “principios”. En este sentido, con vendrá, por ejemplo, “quitar hierro” a la expresión, al mensaje, sin que esto suponga quitarle fuerza, sino sólo limpiarlo de su posible carga violenta. De este modo, el propio mensaje se vuelve más preciso ya que en ocasiones sucede que estamos preocupados o molestos por algo y en lugar de expresarlo así, podemos lanzar mensajes del tipo “contigo no se puede”, “me tienes harto”, “nunca haces lo que debes”.... en todos los cuales hay imprecisiones y generalizaciones que no sólo dificultan la comunicación sino que suelen poner al otro a la defensiva. Como veremos a continuación, hay alternativas mejores para expresar lo que nos pasa, pensamos o sentimos emitiendo mensajes más claros y precisos. El propósito al hacerlo de este modo es conseguir una comunicación veraz, fluida, que ayude a replantearnos algunos asuntos, a entendernos mejor y a fomentar relaciones cordiales y de colaboración. Esto puede conseguirse por dos razones: al evitar la carga de agresividad (incluso de juicios o valoraciones) que puede contener el mensaje, no existe el riesgo de provocar comportamientos defensivos, que pueden ser de retirada o ataque, y ayuda a reducir el nivel de

tensión. Por otra parte, facilita la aclaración de los objetivos o los intereses lo cual contribuye a incrementar el entendimiento mutuo.

Quizás, como idea principal, lo importante es que la expresión esté guiada por la sinceridad, la claridad y el tacto. Como afirma Shafir (2001: 19): *El "tacto" es la mejor medicina para resolver las disputas y llevarse bien con quienes nos rodean....Esto no quiere decir dedicarles más tiempo, sino más bien centrar nuestra voluntad en contemplar la situación desde los ojos del que habla.* Todo lo cual tendrá un reflejo en los mensajes verbales y no verbales, que contribuirá a que "se haga la luz" en las cuestiones que tratamos y así entenderlas y entendernos mejor.

Mensajes no verbales

Hay un lenguaje no verbal que tiene una presencia permanente. Conocemos este código no escrito de un modo intuitivo. Su mensaje nos llega de un modo más directo que el del lenguaje oral. Estos elementos resaltan, camuflan o contradicen el significado verbal. Por esto es importante atender a los mensajes no verbales.

Un mensaje emitido por cualquier persona, como decíamos al principio, no es exclusivamente un mensaje verbal. Va envuelto de otros mensajes no verbales que es preciso tener en cuenta a la hora de comunicarnos. No como una técnica más a emplear sino sabiendo que está ahí influyendo de manera importante sobre la comunicación. Sabemos que el lenguaje no verbal otorga validez, fuerza al mensaje verbal cuando está en consonancia con él o que, por el contrario, distorsiona dicho mensaje creando confusión, inseguridad o dando lugar a malos entendidos.

Si bien conocemos de modo intuitivo los códigos no verbales o para-verbales, hacemos un breve recordatorio de los más significativos:

- *Turnos de palabra.* Es un requisito imprescindible para que se dé comunicación. Además es una condición para el respeto y la simetría (opuestas a la prepotencia o preponderancia tan enemigas del diálogo). Evidentemente no hablamos de tur-

nos rígidos o impuestos (aunque tal vez en alguna ocasión sea preciso recordar que cada uno tendrá su tiempo y su oportunidad de expresión), sino de la necesidad de que todos tengan la posibilidad de expresarse sin cortapisas. Recordemos que la interrupción suele ser vivida como una forma de agresión.

- *Miradas.* La mirada es el primer signo de interés. Y el interés es la señal que nos permite seguir el discurso tanto a nivel expresivo como a nivel receptivo. Nos informa asimismo de intenciones o sentimientos. Por eso juega un papel tan decisivo en el proceso comunicativo. Con la mirada se puede decir lo que de otro modo se calla. Recordemos la de veces que reclamamos la mirada, quizás como una primera y fundamental señal de atención o de respeto.
- *Gestos.* La expresión facial, los gestos de las manos, son otras señales que hay que tener en cuenta. Para favorecer la comunicación es preciso que éstos reflejen acogida, aceptación.
- *Posición en el espacio.* El lugar en que nos situamos en el espacio, la distancia respecto a nuestro interlocutor nos informa de estatus, de proximidad o lejanía afectiva. Refleja el nivel de intimidad (o la posibilidad de agresión). Favorece la comunicación una distancia que respete el espacio en el que el interlocutor se siente seguro. Ni demasiado cerca, ni lejos en exceso.
- *Postura.* A través de la postura reflejamos cómo nos sentimos: fuertes, seguros, cansados,... y también el grado de interés por el otro.
- *Volumen y tono de voz.* Ha de ser el adecuado para facilitar la audición y favorecer la escucha. Uno y otro revelan calidez o agresión, confianza o desconfianza; monotonía o viveza. Todos conocemos cuando es lo uno o lo otro y cuál alienta, dificulta o corta el interés, la atención, la comunicación.

Estos elementos del lenguaje no verbal servirán al profesor para ser consciente de lo que

comunica y de cómo lo hace y para decodificar los mensajes que los alumnos ofrecen a través de sus gestos, posturas,... acerca de su grado de interés, comprensión, cansancio o estrés,... De este modo dispondrá de una información puntual y directa que puede utilizar para desarrollar satisfactoriamente su actividad docente.

Mensajes verbales: precisión y asertividad

Emitir mensajes desde uno mismo, desde lo que piensa y siente, como una forma de expresión y afirmación personal y al mismo tiempo de respeto al otro, evitando proyectar en él lo que nos corresponde y eludiendo elucubraciones o prejuicios acerca de sus posibles razones o sinrazones, no sólo incrementa las posibilidades de quedarnos más tranquilos sino que predispone al receptor hacia una mejor actitud y comprensión del mensaje.

Así, resulta más eficaz y persuasivo hablar desde la propia perspectiva, describir los hechos en términos del impacto que tienen sobre nosotros, que reprochar al otro lo que hizo o dejó de hacer o las causas que atribuimos a su acción. Esto tiene la ventaja de que permite la expresión propia, sin dañar al omitir la queja o la crítica que, en muchas ocasiones, produce en el otro una reacción defensiva, incluso de ataque.

En estos casos la fórmula para comenzar la frase es la primera persona. De este modo queda claro desde quién y a quién se refiere. Así, se eluden las frases que empiezan con "tú" que suelen provocar respuestas de rechazo del mensaje. Estas expresiones suelen conocerse como "mensajes en yo" o en primera persona. Señalan la acción con la que no se está de acuerdo o que molesta, añadiendo el sentimiento que produce, la causa e incluso el comportamiento alternativo. Por tanto consta de:

- Indicación de la situación o el comportamiento.
- Expresión de la emoción.
- Causa que la provoca (opcional).
- Alternativa a la acción.

Se reconocen fácilmente en expresiones

como: *Cuando me interrumpes mientras te hablo, me siento molesta. Me gustaría que esperaras a que terminara para responder o bien. Me molesta que me interrumpas cuando estoy hablando. Espera a que haya acabado para hablar tú.*

Otro recurso lingüístico para mejorar la comunicación consiste en evitar las generalizaciones omitiendo el uso de palabras como "siempre" y "nunca" que por su significado constituyen una imprecisión obvia y además tienden a dejar al otro sin salidas. Por tanto, la alternativa en estos casos es el empleo de descriptores del problema que son marcos muy útiles para plantear cuestiones. Girard y Koch (1997) recomiendan comenzar las frases con expresiones del tipo: "qué podemos hacer para..." con el fin de captar la atención del oyente y dirigirse a la resolución de los problemas en lugar de provocar peleas.

Todos estos recursos tienen en común la búsqueda de la claridad, la precisión y la ausencia de elementos violentos. Algunas alternativas a las expresiones habituales para conseguir este tipo de comunicación pueden ser los siguientes:

En lugar de expresar "Siempre estás en las nubes", afirmar simplemente "*estás distraído*"; en vez de calificar a alguien como irresponsable cuando no ha realizado el trabajo encomendado en el tiempo indicado, y decir "*eres un irresponsable*", concretar los ámbitos de responsabilidad, por ejemplo: "*no has entregado el trabajo a tiempo*".

2.4.2. La escucha activa

La escucha activa no es una mera conversación informal. Tampoco un diálogo ni un debate. Es la situación que se crea cuando alguien quiere hablar de algo que le preocupa (por lo que desea hablar de eso y no de ninguna otra cosa) y cuando alguien está dispuesto a escuchar lo que esa otra persona quiere y necesita expresar.

Al contrario de lo que solemos pensar, la persona que cuenta lo que le pasa no lo hace con el ánimo de que le digan algo, de que le den un consejo o de que la tranquilicen. Lo que requiere es una escucha abierta y atenta. Nada más y nada menos.

Incluso cuando alguien nos viene con críticas, descalificaciones o quejas, la respuesta conveniente no es, por más que suela ser habitual, una reacción en la misma línea o en el mismo tono o la orden, el mandato o la prohibición. Lo que funciona también en estos casos es la escucha. Una escucha que detecta lo que hay más allá de la superficie y lo hace explícito, lo refleja. Es mostrarle al otro la emoción que le embarga cuando utiliza ese tipo de expresiones. De esta manera se le hace notar que ha sido entendido.

Según Fisher, Ury y Patton (1991), aunque las partes se hablen, puede que ninguna escuche lo que dice la otra. Es obvia la necesidad de escucharse con atención y cuidado, y sin embargo, los estudios de comunicación muestran la dificultad de hacerlo de ese modo.

Como venimos diciendo, la primera condición para una escucha abierta, una escucha activa, es la actitud. Cuando consideramos al otro como persona merecedora de respeto y queremos saber de él, estamos en disposición de escuchar. Se requiere interés y atención a la persona y su mensaje (verbal y no verbal) para percibir todo aquello que de un modo u otro se está expresando. Precisa atención sin tensión, seguir el discurso y comprenderlo; olvidarnos de la auto-charla si la hubiera, pero conocer abiertamente qué suscita en nosotros la expresión del otro.

La escucha requiere una predisposición a recibir lo que el otro expresa sin juicios, sólo intentando comprender su punto de vista, sus sentimientos, porque si hay juicio la expresión queda afectada. Ya no es una expresión libre, es una expresión cortada, sesgada, no es auténtica expresión. Mediante esa escucha podemos conocer a nuestro interlocutor, descubrir sus aspiraciones, sus intereses, sus emociones,... comprenderle más y mejor.

Además, es preciso no interrumpir, mirar a los ojos, ya que de este modo captamos más datos y nuestro interlocutor recibe esta muestra de atención y respeto. Según Shafir (2001) la verdadera comunicación sólo es posible si se produce desde el entendimiento, el respeto y la confianza en el otro.

Técnicas de escucha

Todas las técnicas de escucha activa tratan de poner de manifiesto que se sigue y se comprende el discurso y se registran también las notas emocionales que aparecen en él. Una condición necesaria para ello es el silencio, a la cual pueden añadirse el lugar y el momento oportuno. Con estas condiciones y con la disposición para escuchar, las técnicas adquieren sentido y sirven plenamente a su propósito.

Algunos autores hablan únicamente de la paráfrasis como técnica de escucha. Otros incorporan algunas más como el resumen y el reflejo de las emociones. En Torregro (2000) se habla de mostrar interés, como una técnica más. Nosotros entendemos que más que una técnica ha de ser el reflejo de una actitud de interés por el otro, lo que indudablemente se manifestará en el lenguaje verbal y no verbal. Estos autores ejemplifican la técnica recurriendo a dicho lenguaje (asentir con la cabeza) y a las preguntas abiertas.

Junto a ésta incluyen la de *aclarar*. A nuestro parecer esta técnica sirve tanto para la expresión como para la escucha. Consiste en realizar intervenciones encaminadas a despejar ambigüedades, dudas o aspectos confusos en el mensaje. Sirve por tanto para dejar claros los mensajes. En la expresión, podemos dejar claro desde el principio tanto lo que queremos decir, como aquello con lo que no debe confundirse con el fin de evitar malos entendidos. Por ejemplo: *Ahora no puedo escucharte. No es que no quiera atenderte sino que tengo que salir deprisa o no llegaré a tiempo a clase...* Con respecto a la escucha, si durante la misma se oyen expresiones desconocidas y no se deduce su significado por el contexto porque pertenezcan al argot, o si la expresión ha sido confusa o hay contradicción entre el lenguaje verbal y el no verbal..., resulta necesario "aclarar" para ir siguiendo el discurso del hablante.

Las restantes técnicas, a nuestro parecer las más genuinas, son las siguientes:

Parafrasear. Es la técnica de escucha activa por excelencia junto a la de reflejar ya que a través de ambas mostramos a la persona que está

contándonos lo que le vamos entendiendo. De este modo va disponiendo del feed-back de su propia expresión. Esto contribuye a que corrobore el mensaje, lo matice o lo amplíe, y le anima a seguir expresándose. Por ejemplo, una alumna nos cuenta: *estoy estudiando mucho pero no saco las notas que creo que tendría que sacar*, parafraseándola diríamos: *Te parece que el tiempo que dedicas al estudio no corresponde a las notas que esperas* o bien: *crees que según lo que estudias tendrías que conseguir mejores notas...*

Reflejar. Se trata de mostrar las emociones o los sentimientos que aparecen en la comunicación aceptándolos sin juicios. Además da pie para quitar hierro al mensaje. Así si nos cuentan: *Los de 3º A son imbéciles, se ríen de mí, se meten conmigo, estoy hasta las narices...* podemos ver que está cansado, enfadado, pasándolo mal... y "reflejarlo": *Parece que estás cansado de esta situación, que lo estás pasando mal...*

Resumir. Sintetizar los datos cuando el mensaje ha sido largo muestra dónde estamos y cómo podemos seguir. Supongamos el caso de un chico que nos confía: *No soporto la clase de...: el profesor-a de... me dice que soy miedica... yo no sé hacer... y se lo digo, pero me obliga a hacerlo. Temo hacer el ridículo y que mis compañeros se rían de mí. Además, ni siquiera sabe cómo me llamo y encima cuando habla alguien, siempre me echa las culpas a mí...* podemos resumir: *En la clase de... te molesta que el profesor-a no te llame por tu nombre, te mande hacer algo que crees que te puede poner en ridículo y que te culpe de hablar cuando lo hacen otros...*

Tendremos presente que todas ellas han de estar libres de juicios. De este modo la escucha se hace abierta, ya que si hubiera juicios previos éstos supondrían un filtro en esa escucha. Por otra parte, sin la barrera de los prejuicios ganamos la confianza del otro, favoreciendo que quien nos habla siga expresándose sin miedos, cortapisas o coacciones. *Todos apreciamos tener delante a alguien que no nos juzga ni nos coarta* (Shafir, 2001: 95).

Límites de la escucha abierta

Es obvio que no siempre estamos en disposición de escuchar lo que se nos pueda comuni-

car. En algunas ocasiones por razones internas y en otras por cuestiones externas, porque el momento o el lugar no son adecuados. Por tanto pueden darse límites internos y externos a la escucha.

Internos. Límites internos son nuestros propios sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, actitudes, prejuicios,... todo aquello que pertenece al mundo interior cuando se convierte en una barrera o en un filtro para la escucha, ya que ésta requiere una actitud de apertura, que en ocasiones no estamos en disposición de ofrecer; un tiempo de aprendizaje y práctica para su dominio, por lo que hasta llegar a ella son precisos ensayos previos. Además exige atención y esfuerzo, que no siempre se está en condiciones de aportar. Por último, la escucha abierta remueve sentimientos que, en ocasiones, si son dolorosos preferimos evitar.

Externos. Éstos son contextuales, temporales, circunstanciales. Constituyen una dificultad externa (no se atiende lo mismo en un lugar tranquilo que en otro contaminado por los ruidos, ni se dan las condiciones para la escucha cuando no se dispone de tiempo). También pueden tratarse como indicadores que muestran si es el momento de decir: *cuéntame, hablamos más tarde, ¡ánimo! o ¡basta!* Muchas veces sabremos qué hacer por intuición, otras aplicaremos algunos criterios en función de los procesos a que dieran lugar y a los efectos presumibles.

2.4.3. Escucha de la emoción

La expresión de la emoción desatada, incontrolada, suele producir un efecto de contagio, de participar de la misma emoción y dejarse llevar por ella. Si esto sucede así, la razón queda obnubilada, no hay dirección en la conducta que se ha de seguir, se pierde el referente, nos dejamos llevar por el impulso, pudiendo acabar en situaciones no buscadas, no deseadas, de pérdida de respeto, con expresiones agresivas por ambos lados, con violencia.

Frente a acontecimientos de este tipo, para superar o controlar la violencia, lo que procede es escuchar la emoción que se esconde tras la expresión de ira, de rabia o enfado, reflejar lo

que se escucha conservando la calma. Para ello es preciso evitar acciones como recriminar, castigar e incluso razonar (no es el momento del razonamiento ya que éste requiere una determinada predisposición). Mientras escuchamos la ira o cualquier otra emoción en el otro, es preciso, como en toda escucha, guardar silencio, mostrar que entendemos qué le hace sentir así o, al menos, que no le juzgamos por la emoción del momento, por lo que permanecemos tranquilos (con la tranquilidad que da la comprensión) facilitando el desahogo y conteniendo, de esta forma, dicha emoción. La recuperación de la calma termina por llegar cuando se trata así, sobre todo si reflejamos la emoción vertida con una expresión similar a “te ha sentado mal que...” o “te ha molestado...”. Esto posibilita que el otro se descargue, se tranquilice y empiece así a entender cómo se siente, qué le pasa y qué puede hacer.

Todo esto no quiere decir que posteriormente no se tomen medidas para arreglar este tipo de situaciones y evitar que sigan reproduciéndose en el futuro. Por el contrario, éste es un modo adecuado de tratar los problemas que surgen y hacer responsable a quien lo es de la solución del mismo. Lo que descartamos es reaccionar mecánicamente e impulsivamente ante los estallidos emocionales. Es evidente que no se atienden de manera eficaz dichos problemas cuando se pierden los papeles.

Veamos unos ejemplos. Alguien nos empieza a decir: *¡qué asco de instituto!* y respondemos con un *¡no hables así!*, podemos estar comunicando implícitamente que no permitimos o aceptamos la expresión de enojo, la frustración o el enfado. De acuerdo con los “principios” de la escucha defendidos aquí, una respuesta más adecuada y comprensiva podría ser *parece que has tenido un día duro*. Esta aceptación propicia que siga contando y su furia se vaya disipando. Posteriormente será posible tratar otras fórmulas más aceptables para expresar que nos sentimos mal.

2.5. Algunas conclusiones

Un buen oyente no se caracteriza simplemente por recibir las palabras y su significado,

y captar las emociones que revelan o esconden con atención interés y cuidado, sino también, y más importante aún, por conseguir que con su escucha el hablante se sienta reconocido, aceptado y apreciado, proporcionándole así confianza y seguridad para expresarse, para mostrar sus ideas y sentimientos.

Lógicamente la competencia para la escucha no se improvisa. Requiere conocimiento y práctica hasta que llega a ponerse en juego en las situaciones cotidianas de comunicación. Cuando éstas son favorables será mucho más fácil realizar una escucha abierta, sin filtros,... en condiciones. Cuando son adversas, dichas capacidades son puestas a prueba. Así, si se presentan elementos de tensión, ansiedad, es mucho más difícil procesar ese mensaje sin ponerse a la defensiva. Como asegura Shafir (2001) en estos casos una lista de “trucos” no resulta de ayuda. El éxito en esas situaciones depende de la solidez de nuestra base como oyentes. Según esta autora saber escuchar en condiciones negativas es una facultad valiosa y necesaria para nuestra supervivencia. Además, un *buen oyente cambia las vidas de aquellos a los que escucha* (Shafir 2001: 26).

En realidad, escuchar con atención y apertura o juzgarlo y, por tanto, recibirlo filtrado por esos mismos juicios o no oír siquiera lo que se nos comunica, es una opción. No cabe duda que los efectos para emisores y oyentes no son los mismos. Está dentro de nuestras posibilidades y capacidades propiciar unos procesos u otros, unos resultados deseable o adversos.

3. Actividades

Todas las dinámicas que se presentan son sólo algunos ejemplos de entre las muchas actividades que pueden realizarse para reflexionar sobre el modo de comunicarnos (la intención, la actitud, la habilidad, los efectos...) y practicar las propuestas que hemos expuesto⁹.

RELACIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades para el profesorado

Actividad 1: Reflexión sobre el propio modo de escucha.

Actividad 2: Reencuadre de mensajes.

Actividades para el alumnado

Actividad 3: Intercambio de opiniones.

Actividad 4: Escuchando activamente.

Actividad 5: Turnos.

Actividad 6: Evaluación.

3.1. Actividades para el profesorado

Actividad 1: Reflexión sobre el propio modo de escucha.

Objetivo:

— Evaluar nuestras actitudes y habilidades como buenos oyentes.

Desarrollo:

Esta actividad puede llevarse a cabo individualmente o por parejas. En el primer caso, se lee el documento II.1 y se puntúa cada ítem según dos escalas que van de “poco, regular, mucho” y de “nunca, a veces, habitualmente, siempre”. Si se realiza por parejas, cada compañero, tras la narración de algún acontecimiento reciente, evalúa a su interlocutor como oyente según las escalas apuntadas o bien alguna otra que piensen por sí mismos, por ejemplo, recurriendo a aspectos más cualitativos. El compañero que escucha manifiesta su opinión con respecto a la evaluación. Cuando éste ha acabado, se repite el proceso con el otro compañero.

Material:

Documento II.1.

⁹ Ver la tabla de dinámicas de comunicación en el apartado 5 del capítulo III “Dinámicas de grupo”.

Documento II.1. Guía de reflexión, adaptada de Shafir (2001)

	Valoración
• Recibir las palabras con atención y cuidado.	
• Interpretar todo el mensaje (palabras, gestos y expresiones faciales) de forma objetiva, no sesgada.	
• Retener la información para favorecer el curso de la expresión.	
• Ser consciente de lo que decimos y de cómo lo decimos, cuidando la precisión del mensaje y adelantando sus posibles interpretaciones.	
• Proporcionar al interlocutor confianza para que exponga sus ideas y exprese sus emociones con libertad.	
• Respetar y valorar al otro.	
• Comprobar la comprensión del mensaje.	
• Realizar preguntas abiertas para facilitar la expresión y la comprensión.	

Valoración: 1. Algunas ocasiones. 2. Habitualmente. 3. Con frecuencia. 4. Siempre.

Actividad 2: Reencuadre de mensajes.

Objetivo:

— Practicar el reencuadre de mensajes y mejorar la comunicación con el alumnado.

Desarrollo:

Al igual que la actividad anterior, puede realizarse individualmente o por parejas. Se leen las “claves” del reencuadre propuestas en el documento II.2 y se toman como referencia los ejemplos del texto. Con estos referentes, se piensan alternativas a los mensajes que aparecen en la tabla del citado documento.

Material:

Documento II.2

Documento II.2. Búsqueda de alternativas para mejorar mensajes

Para reencuadrar mensajes, de acuerdo con Girard y Koch (1997), es útil:

- Cambiar la persona (por ej. 1ª en lugar de 2ª).
- Centrar el contenido del mensaje en el problema, no en la persona.
- La frase debe ser todo lo concisa que sea posible.
- Evitar expresiones como “siempre”, “nunca”,...
- No usar amenazas.
- Cambiar las palabras o la sintaxis.

Transformación de los mensajes habituales dirigidos al alumnado en otros más precisos y alentadores

Expresiones usuales	Opciones de mejora
No hay quien lo soporte.	
¡Es imposible daros clase!	
¡Otra vez llegas tarde!	
Siempre estás interrumpiendo.	
Eres un vago.	
¡Deja de darme la lata!	
Como sigáis así vais a suspender.	
No te aguanto.	
¡Te vas a enterar!	

3.2. Actividades para el alumnado

Las dinámicas que exponemos a continuación pretenden reflexionar sobre la comunicación no verbal y alentar la escucha activa. Están inspirados en Cascón y Martín (1989). Pueden llevarse a cabo con chicos y chicas a partir de los 11-12 años.

Actividad 3: Intercambio de opiniones.

Objetivo:

— Reflexionar sobre la escucha, practicarla, animar a trasladarla a la vida cotidiana y alentar la actitud de interés y atención al otro que anima este tipo de escucha.

Desarrollo:

Se propone a la clase que se divida en parejas, buscando el compañero menos afín a uno mismo y que hablen de un tema sobre el que han de posicionarse a favor o en contra. Se les pide que escuchen con atención lo que dicen los compañeros e intenten repetir de la manera más fiel posible lo que han expresado.

Cuando un miembro de la pareja ha expuesto su forma de pensar sobre el tema en cuestión (empleando para ello entre 5 y 10 minutos), el otro refleja del modo más preciso posible las ideas expuestas por su compañero (disponiendo del mismo tiempo). A continuación se invierten los roles.

Finalizada esta fase, se ha de valorar la actividad considerando cuatro aspectos: la fidelidad de la explicación de las ideas escuchadas, los sentimientos del oyente mientras escuchaba, las estrategias favorecedoras de la comprensión y las aplicaciones en situaciones cotidianas.

Actividad 4: Escuchando activamente.

Objetivo:

— El mismo que el ejercicio anterior.

Desarrollo:

Se da a los alumnos la consigna de repetir la frases dichas por el compañero atendiendo espe-

cialmente a su significado. Se forman grupos de 3 personas. Dos hablarán sobre un tema previamente asignado o elegido por ellos mismos. Cuando uno habla, el otro, siguiendo la consigna dada, repite lo que ha entendido. El otro confirma, si es así, y en ese momento el que escucha puede continuar con el tema de conversación. Si no fuera correcto, el que habla dice incorrecto o no, y el que está escuchando vuelve a repetir hasta llegar a la comprensión adecuada. Es entonces cuando puede continuar él con la comunicación. Otro tanto ha de hacer el otro miembro del grupo. El tercer miembro hace de observador y participa en la evaluación posterior, manifestando lo que ha ido bien, las dificultades surgidas y el modo de superarlas. Los interlocutores manifiestan su acuerdo o desacuerdo y comentan cómo se han sentido durante el desarrollo del ejercicio.

Actividad 5: Turnos.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los turnos de palabra.
- Fomentar la participación de todos y un uso equilibrado de la misma.

Desarrollo:

Se inicia dando la siguiente consigna: pasad un objeto (micrófono, palo,...) de un compañero a otro, para indicar que tiene la palabra (de la que sólo se podrá hacer uso a través de dicho objeto). Los participantes se sientan en círculo y deciden sobre qué dialogarán. El micrófono (real o simulado) se pasa de unos a otros. Quien lo recibe decide si hablará o si prefiere no hacerlo en ese momento, pasándolo entonces a otro. Está permitido compartir el turno, hablando dos personas por el mismo. Finalizados los turnos, se valora cómo se han vivido las situaciones presentadas, incidiendo sobre todo en dos: la “posesión” del micrófono y la espera del mismo.

4. Evaluación

Objetivo:

— Evaluar el contenido del capítulo.

Desarrollo:

Es conveniente realizar la evaluación al inicio y al final del capítulo para valorar cómo y en qué medida, la lectura realizada nos ha servido para ampliar nuestro concepto de comunicación y nos ha aportado ideas y procedimientos para mejorar nuestra competencia comunicativa. Para ello proponemos las cuestiones siguientes:

Cuestiones para la evaluación:

¿Qué importancia otorgas a la comunicación?
¿En qué ámbitos consideras que posee más relevancia?

¿De qué modo crees que puede contribuir a mejorar tu tarea como tutor?

¿Cómo crees que te manejas con tu estilo de comunicación?

¿Qué técnicas de comunicación conoces?

¿En tu opinión, qué mensajes diriges a tu alumnado y qué efecto producen en él?

¿Cómo te ves a ti mismo como oyente? ¿Qué importancia das a la escucha?

¿Qué aspectos de los tratados te pueden resultar útiles en tu vida profesional y personal?

Capítulo III

CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UN GRUPO-CLASE

— *Se trata de un grupo poco cohesionado, donde se da un ambiente muy enrarecido, hostil y poco favorable a las relaciones amigables o de compañerismo —señaló uno de los profesores de la junta, reunida para analizar el problema de 4º A.*

— *Hay un grupito de alumnos —dijo inmediatamente otro profesor— que se mete sistemáticamente con algunas alumnas, las más débiles. Se producen robos del “abono transportes” y no hay respeto por las cosas personales, “burgan en las carteras”. Se han hecho fuertes como grupo y se hacen temer ante los demás.*

— *Hay alumnos que no son capaces de escuchar una explicación en silencio —apuntó la profesora de Lengua. No aguantan una clase expositiva y además presentan un rendimiento muy bajo. Provocan continuas interrupciones en la clase y hacen que el grupo no avance.*

— *Además, —comentó la profesora de Sociales— otros alumnos pasan de todo y están aislados en el grupo. No intervienen en clase ni se implican en nada. Tratan de no ser molestados por los demás. No les interesa el grupo. No se sienten compañeros.*

— *Se ha creado un ambiente en la clase muy negativo y de enfrentamiento con algunos profesores. Pretenden negociar todo desde los contenidos a las calificaciones. Se muestran disconformes con la manera de dar las clases y de evaluar de algunos profesores y, a veces, los provocan de manera subrepticia.*

En definitiva se trata de un grupo ingobernable, —intentó resumir el tutor.

¿Qué hacer ante esta situación bastante frecuente en nuestras aulas? ¿Deberíamos actuar aplicando con mayor rigor el Reglamento de Régimen Interior o serían más adecuadas otras medidas? ¿Cuáles?

1. Justificación

Es un hecho reconocido en multitud de estudios e investigaciones sobre el tema que “el ambiente del aula y las interacciones de los componentes del grupo ejercen una influencia importante sobre el aprendizaje y las conductas individuales. La importancia que tiene para el individuo contar con un ambiente propicio en el grupo es discutida en términos teóricos por los pedagogos, quienes ponen el énfasis también en lo valioso de la participación del grupo en la planificación y resolución de los problemas” (Bany y Johnson, 1977: XI).

Es más, continúa diciendo Bany y Johnson (1977:10), “sabiendo que durante años los maestros han estado acosados con los problemas derivados del comportamiento de sus alumnos, resulta difícil comprender por qué los educadores han tardado tanto en aplicar los resultados contrastados de las investigaciones sobre el grupo a la práctica de la clase”.

Durante las décadas de los 40 y 50 se advirtió al profesorado de la importancia que tenía para su función educadora considerar a la clase como un grupo. Bradford, Benne y Lippitt (1948) llamaron la atención sobre el hecho de que un análisis de la dinámica de grupo facilitaría la comprensión de las fuerzas múltiples y complejas que actúan en los grupos y de los muchos problemas de comportamiento en grupo que se presentan en la clase.

Passow y Mackenzie (1953) afirman que algunas de las dificultades de la clase, tales como los problemas de disciplina, el fracaso de proyectos bien planeados y la resistencia del grupo-clase a cambiar, pueden provenir de una errónea interpretación de cómo funcionan los grupos-clase.

Por tanto, una mejor comprensión de su funcionamiento, naturaleza y características, proporcionará a los profesores una base más racional y unos conocimientos más específicos para la guía y dirección de sus clases y un apoyo eficaz para el tutor en el desempeño de las funciones que señala el Reglamento Orgánico de Centros, en particular las de:

“Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las activi-

dades del instituto” y “Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos”.

Nuestro propósito en este capítulo es proporcionar al profesorado unos conocimientos básicos que faciliten la comprensión de la dinámica de los grupos-clase, sus conflictos más frecuentes y su evolución a través de una serie de fases o estadios, no necesariamente lineales.

Asimismo expondremos una propuesta global de intervención que se apoya en cuatro líneas concretas y convergentes de actuación:

1. Preocupación por la persona y las relaciones interpersonales en el aula.
2. Introducción de cambios metodológicos en clase en la dirección de fomentar la participación, el trabajo en equipo y la cooperación.
3. Fomentar un mayor protagonismo del alumnado en la propia regulación de la convivencia.
4. Utilización de dinámicas de grupo para facilitar el conocimiento, el aprecio, la confianza, la comunicación y la cooperación entre todos y de una manera lúdica y placentera.

Este es un planteamiento que se basa en nuestro modelo integrado de resolución de conflictos donde el poder de resolución reside fundamentalmente en la relación interpersonal bajo la tutela del centro.

Y es que si, como señala Cascón (2001), en los grupos-clase se potencia un ambiente de aprecio y confianza, se favorece la comunicación y la toma de decisiones por consenso, se estimulan las relaciones de colaboración y apoyo, y se trabaja en la resolución negociada de los conflictos, se están sentando las bases para una convivencia agradable donde todos los alumnos y alumnas se sentirán queridos, aceptados y apoyados por los demás y, por tanto, se podrán superar los prejuicios. Un ambiente donde se atienden dos de las necesidades humanas más básicas, como son las de identidad personal y pertenencia grupal, produce una buena integración, sin exclusiones ni rechazos, que son las dos fuentes principales de los conflictos interpersonales.

La necesidad de crear grupo en nuestras aulas está plenamente justificada, como señala Jares (2001), no sólo por razones éticas o morales sino también porque el trabajo escolar en este con-

texto se hace más agradable para todos, suele producir mejores resultados académicos y los conflictos tienen más posibilidades de ser resueltos de forma positiva.

Esperamos que la presentación de estos materiales contribuya a disminuir la inseguridad y la resistencia al cambio del profesorado, y apoye una práctica docente que considere la clase como un grupo, lo que resulta imprescindible y urgente en una sociedad como la actual cada vez más plural y diversa, tanto a nivel étnico (emigración de personas del tercer mundo a países desarrollados, mayor tasa de natalidad en las minorías étnicas dentro de los países avanzados, etc.) como a otros niveles: educativo, ideológico, religioso, cultural, etc.

2. Fundamentación

2.1. Qué es un grupo: notas distintivas

Cualquiera de nosotros formamos o hemos formado parte de numerosos grupos. Nacimos y nos criamos en el seno de un grupo familiar, hemos sido o somos miembros de una pandilla o grupo de amigos que se mantiene aún o se ha desintegrado, formamos parte de una comunidad de vecinos, podemos formar parte de un grupo de ocio y tiempo libre, de un grupo deportivo o musical, podemos ser miembros de un grupo político o de una asociación profesional o estudiantil, o formar parte de una ONG.

En resumen, como dice Alcover (1999), nuestra identidad social se forma básicamente a partir de identificaciones grupales que diferencian el endogrupo del exogrupo, el nosotros del ellos. Es decir, nos agrupamos en torno a características que compartimos con algunos y que en consecuencia nos diferencian de otros tales como: edad, sexo, nacionalidad, profesión, trabajo, aficiones, intereses, ideas políticas, etc.

Pero, ¿qué tienen en común todos ellos?, ¿cuáles son las características que comparten y que hacen que a todos los denominemos por igual con la palabra “grupo”?

La mayoría de las definiciones aportadas por los distintos especialistas en el tema hacen refe-

rencia a tres categorías o notas distintivas, de acuerdo con Gil y Alcover (1999):

1. **Interdependencia de los miembros que forman el grupo.**

2. **Interacción de los miembros y como consecuencia estructura social grupal.**

3. **Identidad grupal o sentimiento de pertenencia.**

1. La interdependencia mutua es la característica más señalada y, en este sentido, podríamos decir que es el aspecto esencial. Para que un grupo de personas se convierta en grupo tiene que darse una interdependencia entre sus miembros, es un requisito imprescindible.

¿Con respecto a qué aspectos son interdependientes los miembros de un grupo?

a) En primer lugar, con respecto a algunos **factores motivacionales**, como los llama Alcover (1999). Los individuos forman grupo como un medio para satisfacer ciertas necesidades individuales (Shaw, 1976) como las de comunicación, reconocimiento, apoyo, afecto, estima, seguridad, etc. De no ser así, un conjunto de individuos nunca llegaría a constituir un grupo o se desintegraría cuando dejase de ser una experiencia satisfactoria para ellos.

El grupo se forma y se mantiene en cuanto que resulta gratificante para sus miembros o por los resultados positivos de la interacción (Thibaut y Kelley, 1986).

b) En segundo lugar, existe interdependencia con respecto al logro de unos **objetivos comunes**. El ejemplo más claro en este sentido es el de los grupos o equipos de trabajo que exigen la mutua interdependencia y responsabilidad para el logro del objetivo o meta común.

2. La interacción es otra de las características más determinante de los grupos. Puede resultar complicado distinguirla de las otras dos ya que comparte con ellas algunos aspectos. No sabemos muy bien si la interacción es condición o consecuencia de la interdependencia. Por otro lado, parece necesario que se produzca interacción para que se dé una percepción de la identidad grupal.

De acuerdo con Homans (1950), la interacción supone **comunicación interpersonal**. Pero no sólo esto sino que, como señala Shaw (1976), la interacción dentro de un grupo

puede expresarse de diferentes formas: interacción verbal, emocional, física, etc. Por tanto quedaría mejor explicado como *toda actuación por la que cada persona influye en las demás y es influida por ellas*.

Pero lo que caracteriza verdaderamente el funcionamiento grupal es el resultado o consecuencias de esa interacción. En todo grupo existe una **estructura u organización social** que comprende: **el sistema de roles y los estatus asociados a ellos y el sistema de reglas o normas** que regulan los comportamientos y las relaciones que se establecen entre los miembros en el grupo.

Levine y Moreland (1990) hablan de varios elementos o aspectos que configuran la estructura de los grupos pequeños: sistema de *estatus, roles, normas y cohesión*. En un análisis posterior estos mismos autores añaden uno más, *la cultura*. Forsyth (1990) señala, dentro de un marco más amplio, otros elementos muy coincidentes: *los roles, la autoridad, la atracción, la comunicación, las normas y las estructuras de recompensa* del grupo. Por su parte Blanco y Fernández Ríos (1985) destacan la estructura de estatus y los roles como elementos fundamentales del grupo, añadiendo los siguientes aspectos importantes: poder, liderazgo, atracción y normas, y ponen el énfasis en la comunicación como proceso social por excelencia que hace posible y condiciona a todos los demás.

En este sentido, la definición de grupo propuesta por Sherif (1966: 12) sería la más adecuada: *“Un grupo se define como una unidad social compuesta por un número de individuos quienes, en un momento dado, presentan roles y estatus interrelacionados de una manera estable en un cierto grado, y poseen un conjunto de valores y normas que regulan las actitudes y el comportamiento de sus miembros, al menos en relación con aquellos aspectos que tienen consecuencias para ellos”*.

3. **El sentimiento de identidad.** Los miembros de un grupo, como consecuencia de su pertenencia a él, desarrollan una conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada, es lo que denominan los psicólogos sociales como **identidad grupal**.

Tienden a percibirse y a definirse como un grupo, es decir, construyen y comparten una

identidad común (Turner, 1987). Es el sentimiento del “nosotros” grupal.

Para explicar la pertenencia a un grupo, Tajfel (1978) utiliza los conceptos de *categorización social* (se perciben así mismos como miembros de la misma categoría social), *identidad social* y *distintividad psicológica* (comparten alguna implicación emocional que les identifica y les distingue de los miembros de otros grupos)

y *comparación social* (alcanzan un consenso sobre la evaluación del propio grupo y de los otros con los que se comparan).

Para concluir y siguiendo a Núñez y Loscertales (1997: 20), podemos resumir en los siguientes aspectos las características que distinguen un **grupo** de un simple agregado de individuos que coinciden en un tiempo y en un lugar.

- a) *“Todo conjunto de dos o más personas (a partir de tres, según Hargreaves, 1978),*
- b) *unidas por un objetivo común, conocido y aceptado,*
- c) *que pueden interaccionar entre sí, aceptando ciertas normas y compartiendo emociones, afectos, prejuicios, estereotipos, etc., que conforman la cultura común del grupo,*
- d) *pero, sobre todo, participando de un sentimiento común: el “nosotros” grupal, espíritu de equipo o “membership” que los mantiene unidos al menos durante el tiempo en que permanece la locomoción hacia el objetivo propuesto”.*

En el siguiente cuadro, a modo de resumen, se exponen gráficamente las características que, según lo que venimos exponiendo, definen un grupo:



Como consecuencia de estas tres notas distintivas de todo grupo social, a saber, interdependencia, interacción e identidad, al hablar de los grupos se emplean toda una serie de constructos o conceptos explicativos de la dinámica grupal como son: cohesión, comunicación, estructura y liderazgo, que exponemos brevemente a continuación para una mejor comprensión de los fenómenos grupales.

2.1.1. Cohesión grupal

Se define como la tendencia de los miembros de un grupo a “mantenerse juntos y permanecer unidos en la persecución de sus metas y objetivos” (Carron, 1988: 124). En este sentido, este concepto está directamente relacionado con la interdependencia grupal y el desarrollo del sentimiento de identidad grupal.

Las notas que distinguirían un grupo cohesionado de otro que no lo está tanto, son para P. Fernández (1991):

- El sentimiento de apertura entre sus miembros.
- Las numerosas interrelaciones entre ellos.
- La capacidad de organizarse con vistas al objetivo común.
- La capacidad de integrar los intereses individuales de sus miembros.
- La posibilidad de cooperar entre ellos.

En general, se habla de dos tipos de cohesión, a saber:

- a) *Cohesión social*, cuando nos referimos a las simpatías mutuas y al compañerismo que existe entre los miembros del grupo. De ahí la importancia del papel de la atracción interpersonal como elemento que cohesionan el grupo.
- b) *Cohesión de tarea*, cuando hacemos alusión al grado en que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar los objetivos comunes.

Para potenciar la cohesión grupal en la clase será preciso, por tanto, trabajar, como dice Canto (2000), todos aquellos aspectos que tengan que ver con la interdependencia de los miembros del grupo y el sentimiento de identidad social común, ello repercutirá directamente en el clima del grupo y en su rendimiento y eficacia.

2.1.2. Comunicación grupal

“No hay grupo social sin interacción y no hay interacción sin comunicación” (Canto, 2000: 36). La mejora de la comunicación incide directamente en la mejor realización de las tareas y, por tanto, en la consecución de los objetivos y metas de grupo.

Por otro lado, como dice Tajfel (1984: 75): “El incremento en la cantidad y calidad de las comunicaciones interpersonales facilita la cohesión y propicia los procesos de identificación de los individuos como miembros del grupo al que pertenecen”.

Por estas razones resulta primordial que se trabaje con empeño en la mejora de la comunicación en el seno del grupo-clase como medio para mejorar la cohesión, la interacción y la identificación grupales.

Como vemos todos estos conceptos están íntimamente relacionados y la mejora en uno de ellos repercute en todos los demás.

2.1.3. Estructura grupal

Todo grupo está organizado o dispone de una mínima estructura grupal interna formada a partir de la interacción social de sus miembros. Hay algunos autores como Shaw (1981) que hablan de distintos elementos estructurales de los grupos como son:

- a) *Posición grupal*. Es el lugar que los miembros de un grupo ocupan en él.
- b) *Estatus*. Es la valoración que los miembros del grupo conceden a la posición.
- c) *Roles*. Son las conductas esperadas en una persona del grupo por la posición que ocupa en él. Se habla de:
 - *Roles formales*, los establecidos directamente por el tipo de grupo.
 - *Roles informales*, los que surgen como resultado de las interacciones de sus miembros.
 - *Roles de tarea*, son los que tratan de favorecer la consecución de los objetivos grupales.
 - *Roles de mantenimiento*, son los que se precupan del nivel socioafectivo del grupo

y que, por tanto, fomentan la cohesión grupal.

- *Roles individuales*, desempeñados por personas que persiguen fundamentalmente un interés individual. Así se habla de: el bueno, el tímido, el pasota, el chistoso, el agresivo,... En este aspecto queremos llamar la atención sobre el peligro de clasificar y, por tanto, estereotipar a los alumnos en función de determinados comportamientos más o menos generalizados, lo que contribuye a prejuicios y actuaciones sesgadas que no benefician al desarrollo individual ni del grupo clase.

La diferenciación de roles es una característica fundamental de los grupos, implica una división del trabajo entre los miembros que facilita el logro de metas y objetivos, contribuye a ordenar las relaciones en el grupo y facilita la situación personal de sus miembros en el sentido de establecer quién pertenece y quién no al grupo y, en caso de pertenecer, quiénes son dentro de él.

Algunos conflictos que surgen en los grupos tienen que ver con el desempeño de los roles ya sea por demandas contradictorias de un mismo rol (conflicto intrarrol), demandas de roles incompatibles entre sí (conflicto interrol) o falta de habilidad, motivación o conocimiento suficiente de la persona que desempeña el rol (conflicto persona-rol).

d) *Normas*. Son los patrones o modelos de conducta compartidos por los miembros de un grupo que indican el comportamiento adecuado en cada situación y que tienen como consecuencia la conformidad de los miembros de un grupo. Las normas, dice P. Fernández (1991), son como las señas de identidad, el “estilo” de un grupo, y sirven para evitar conflictos y favorecer la cohesión grupal. Según Canto (2000: 41), cumplen una serie de funciones como las de “ayudar a regular la existencia social, coordinar las actividades del grupo, facilitar la consecución de las metas grupales y aumentar o mantener la identidad grupal”.

2.1.4. Liderazgo

Entre los roles grupales hay uno que destaca por su particular importancia para el funcionamiento del grupo, que es el de líder y por ello lo explicamos de modo separado.

Para Shaw (1981) las características que definen este rol dentro del grupo, son:

- El líder es la persona percibida como central en el grupo, considerada como la más influyente y la generadora de mayor número de comunicaciones.
- La persona que puede conducir al grupo hacia sus metas.
- La persona que recibe el apoyo del grupo y tiene la capacidad de influirles de forma positiva.
- La persona nombrada como tal en las relaciones sociométricas.

Son numerosos los estudios sobre los diferentes tipos de ejercer el liderazgo y su influencia en la dinámica grupal. Básicamente podemos enumerar, siguiendo a Canto (2000), los siguientes:

a) *Líder formal*. Prestablecido por la organización. Por ejemplo, el profesor en el grupo-clase.

b) *Líder informal*. Surge de la interrelación de los miembros del grupo.

c) A partir de la investigación de Lewin, Lippit y White (1939) con tres grupos de chicos de 10 años, se habla de tres tipos de liderazgo:

— *Líder autoritario*. El líder toma las decisiones sin tener que justificarlas al grupo. La comunicación es unidireccional: del líder al subordinado. Suele ser eficaz para el desempeño de la tarea grupal pero genera hostilidad, descontento y conductas de sumisión y dependencia.

— *Líder laissez-faire*. El líder deja las decisiones en manos del grupo sin aportar nada. El trabajo es escaso. Se produce confusión, desconcierto e inseguridad.

— *Líder democrático*. El líder toma decisiones tras consultar al grupo y recoger sus opiniones. La comunicación es bidireccional. Se produce mayor participación,

mayor sentimiento de unidad y más trabajo grupal.

Esta tipología ya clásica no responde a comportamientos puros y únicos, pero nos puede servir para analizar el estilo predominante en las relaciones profesor-grupo-clase y sus efectos sobre la dinámica grupal, y para la consecución de los objetivos educativos. Asumir nuestro liderazgo institucional, como tutores del grupo-clase, significa tomar una actitud y adoptar unas pautas de actuación que tengan en cuenta de manera equilibrada tanto la consecución de objetivos académicos como la satisfacción de las necesidades individuales.

Últimamente se habla de un estilo de liderazgo: “*el superliderazgo*” (Manz y Sims, 1993) que implica ceder poder y fomentar las capacidades y la motivación de los miembros del grupo para que éstos adquieran la responsabilidad de dirigir sus propios comportamientos y finalmente se lideren a sí mismos como grupo evitando así la dependencia de los líderes formales. Aunque la aplicación de este concepto se inició en el ámbito industrial, en la actualidad

se emplea en otros contextos como el terapéutico, psicopedagógico y comunitario. Un ejemplo sería los *grupos de autoayuda*. En el ámbito escolar se trataría de potenciar una progresiva asunción de responsabilidades por parte del grupo que le conduzca a una mayor autonomía para que pueda tomar decisiones tradicionalmente asignadas al profesor, como pueden ser: dirigir las asambleas de clase, establecer contratos o compromisos con los profesores, elaborar sus normas, evaluar su trabajo, etc.

2.2. ¿La clase es un grupo?

Pero, ¿los alumnos de una clase son un grupo? ¿Podemos decir que un conjunto de alumnos reunidos en el aula de un centro educativo para seguir un proceso de enseñanza-aprendizaje, juntamente con su profesor, constituye un grupo tal como lo hemos definido hasta aquí?

El grupo-clase es un grupo pequeño que reúne una serie de **características específicas** que le distinguen claramente de otros y que, siguiendo a Fabra (1994), podemos enumerar:

- a) Es un grupo de trabajo cuya **finalidad** no es la elaboración de un producto externo sino la producción de cambios cualitativos en los miembros que lo forman, cambios referidos a comportamientos, actitudes y adquisición de conocimientos.
- b) Es un grupo **institucional y formal**. Está constituido por **criterios** del centro educativo y, por tanto, **externos al propio grupo-clase**.
- c) Cuenta con un **líder** institucional y formal (el profesor o profesora) que no es elegido ni puede cambiarlo el grupo y a cuya autoridad se encuentra sometido.
- d) Tiene unos **objetivos** (programas curriculares) que no han establecido ellos y una **normas** (horarios, ratios,...) que tampoco han elaborado.
- e) La **presencia de sus miembros** (los alumnos) es **imperativa**, al menos en los niveles obligatorios.

El grupo-clase es, como vemos, un grupo con unas características especiales pero no cabe duda que su consideración como grupo es imprescindible para todo educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si tiene en cuenta

la **doble finalidad** de su intervención: el **aprendizaje de contenidos escolares** y el **desarrollo de la socialización** de sus alumnos. En realidad, esta última sería el contenido escolar por excelencia ya que es el único que precisa

inexcusablemente de la relación con los demás para su adquisición, sin embargo ha sido relegado a un segundo plano cuando no negado.

Como dice Tejada (1997) desde una óptica didáctica, hemos de tener en cuenta al grupo-clase en el momento de la **planificación de las actividades**, como grupo destinatario del proceso de enseñanza-aprendizaje con unas capacidades, intereses, actitudes y motivaciones que nos han de marcar los objetivos de nuestra acción.

Durante el propio **proceso de aprendizaje**, el grupo y su dinámica se convierten en un recurso de incalculable valor pedagógico, en cuanto que “la relación entre los alumnos puede incidir de forma decisiva en aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general” (Johnson, 1981) citado por Coll y Colomina (1990: 337).

Por último, **en la fase de evaluación**, el propio grupo y su dinámica se convierte en un referente muy importante al proporcionarnos mucha información para la comprensión del proceso y del progreso de los individuos concretos, facilitando la toma de decisiones necesarias para acomodar el programa, modificar el ritmo de trabajo, utilizar recursos y estrategias más adecuadas, etc.

Ahora bien, si consideramos que la clase es un grupo, lo que parece obvio, nos preguntamos el porqué de las dificultades y resistencias para analizarla como tal. Fabra (1994) nos responde aportando algunos condicionantes que distorsionan ese análisis:

a) *Estereotipos del profesorado*. Consideran que los alumnos, salvo excepciones, tienden a la pasividad, demuestran escaso interés por el estudio y se comportan, a menudo, de manera impertinente.

b) *Estereotipos del alumnado*. Consideran que el profesorado es autoritario y represivo y que disfruta descubriendo lo que no saben en vez de ayudarles a aprender.

c) *Sentimientos del profesorado ante la clase*. Muchos profesores se sienten aislados en sus clases, sometidos a la vigilancia y control de la administración, los superiores, los colegas, los padres y toda la comunidad educativa. Se ven en la necesidad de reforzar su estatus y mantener la distancia con los alumnos. Manifiestan inseguridad ante los fenómenos del grupo: conformismo, alianzas, luchas, emotividad, rebeldía,... Consideran al grupo como un todo cosificado y sólo otorgan individualidad a tres tipos de alumnos: los que sobresalen en conocimientos, los que sienten como peligrosos en relación al mantenimiento de su rol y los chivos expiatorios, blancos de la agresividad de toda la clase.

d) *Falta de formación del profesorado*. Recordando el dicho de que “si quieres enseñar latín a Juan, tendrás que saber latín y conocer a Juan”, hay dos conocimientos que se requieren para el manejo de los grupos:

— Dominio de la materia o materias que se enseñan.

— Conocimiento del grupo de alumnos con el que se trabaja.

La formación se presupone, pero el problema es que, en muchos casos, el docente tiene muchas dificultades para reconocer la realidad de la vida del grupo y ante esta dificultad recurre a una actitud defensiva que no promueve la creación de un clima favorable al aprendizaje.

e) *Autopercepción del profesorado*. Otra dificultad es la concepción que tenemos de nosotros mismos. La mayoría valoramos, sobre todo, el dominio exhaustivo de la materia que enseñamos y nos sentimos incómodos cuando hemos de hacer de tutores o los alumnos nos solicitan una ayuda más personal.

Y concluye, “ese rehuir el aspecto más relacional de la profesión y la actitud defensiva nos dificulta el acceso a los demás, pero también nos impide acceder a nuestros sentimientos y emociones, y nos incapacita para la tarea que la sociedad nos propone y que no es sólo la transmisión de conocimientos sino la formación integral de las personas que nos confía” (Fabra, 1994:22).

2.3. Formación y desarrollo de los grupos

Los grupos humanos son algo dinámico, están en continuo movimiento y evolución. No podemos considerarlos como algo estático. Del grupo no podemos hablar como de una foto fija. "Los grupos se forman, se estructuran, se desarrollan y se deshacen" (Canto, 2000, p. 32).

La investigación de los grupos presenta más de un centenar de modelos teóricos que tratan de definir las fases o etapas por las que atraviesan a lo largo de su existencia. Como apunta Gil y otros (1999), aunque algunos modelos han tenido mayor aceptación que otros, podemos decir que ninguno ha logrado explicar en su totalidad este complejo fenómeno; pero, al mismo tiempo, todos ellos dan cuenta en cierta medida de los principales procesos implicados en la evolución temporal de los grupos.

La principal crítica que se hace a estos modelos es acerca de la misma existencia de esas fases o etapas y, en caso de existir, que puedan ser aplicadas, sin más, a todos los tipos de grupos.

En general se habla de:

a) **Modelos lineales o progresivos** que se basan en el criterio de que los grupos se desarrollan siguiendo un orden definido de progresión a través de una serie de fases. Se trata de modelos deterministas que suponen que los grupos no pueden alcanzar su madurez si no han superado todas y cada una de las fases o etapas previas. El ejemplo más representativo es el propuesto por Tuckman (1965; Tuckman y Jensen, 1977).

b) **Modelos no lineales o no secuenciales** que consideran que los sucesos identificables en un grupo son fundamentalmente el resultado de la influencia de diversos factores internos al propio grupo o del contexto en que está situado. Un ejemplo representativo de este planteamiento es el propuesto por Gersick (1988).

c) **Modelos integradores** que tratan de explicar la dinámica grupal a través de etapas o estadios que siguen un proceso no necesariamente lineal sino más bien cíclico dependiendo de la influencia de diversos factores intra e intergrupales. En este caso podemos citar, el Modelo General de Desarrollo de Grupo de

Morgan y sus colaboradores (1994), el Modelo Integrado de Desarrollo de Grupo de Wheelan (1994) y el Modelo de Worchel y sus colaboradores (1996).

"Como sistemas dinámicos, los grupos se modifican, formándose nuevos grupos o desapareciendo definitivamente. Estas fases en que los grupos se ven inmersos están siendo investigadas y cuestionadas con mayores argumentos, ya que la observación de los grupos reales, lejos de la ficción estática de los grupos de laboratorio, ha permitido comprobar el carácter "borroso" y en muchas ocasiones indefinido que presentan los procesos denominados formación, desarrollo y final o escisión de los grupos" (Gil y otros, 1999: 27).

Se habla de multitud de factores influyentes en el desarrollo de los grupos. Así, por una parte, se constata que sus miembros buscan el equilibrio entre pertenencia y afirmación de su independencia personal. Además, el tiempo en que un grupo permanece en cada fase o etapa depende de factores intra e intergrupales. Por otro lado, la transición entre estadios puede ser tormentosa y brusca o lenta y gradual según se produzcan acontecimientos tales como: presiones temporales, éxitos, fracasos, conducta del líder, etc. Por último, el desarrollo del grupo depende estrechamente de las relaciones interpersonales de sus miembros, las cuales, a su vez dependen de la propia dinámica grupal.

Sin embargo, haciendo un sencillo análisis comparativo entre los distintos modelos, encontramos cierta similitud en los contenidos de las distintas fases o etapas por las que en determinados momentos caminan o se desarrollan los grupos independientemente de que lo hagan de un modo más o menos lineal, secuencial, cíclico o en movimientos de ida y vuelta. Dado que este análisis nos puede ayudar a comprender mejor las características que son propias a cada una de esas etapas y, por lo tanto, a elegir la intervención más adecuada en cada una de ellas, lo exponemos a continuación, de manera muy sintética.

Como vemos, en todos los modelos se plantea una fase de conflictos o descontento que los grupos, de manera más o menos consciente, tra-

<p>MODELO LINEAL DE TUCKMAN, 1977</p>	<p>MODELO NO LINEAL DE GERSICK, 1988</p>	<p>MODELO INTEGRADO DE WORCHEL, 1996</p>
<p>1. FASE DE FORMACIÓN. Caracterizada por actividades de orientación dirigidas sobre todo a identificar aspectos de la estructura del grupo, de las relaciones interpersonales y de los procesos de realización de las tareas. Los miembros valoran si el grupo puede satisfacer sus necesidades y si cumple sus expectativas. Tratan de determinar su pertenencia y su papel dentro del grupo.</p>	<p>1. FASE I. Marco inicial de relaciones interpersonales y de actividades implicadas en la tarea.</p>	<p>1. FASE DE DESCONTENTO. Sentimiento de que el grupo es incapaz de satisfacer sus necesidades individuales.</p>
<p>2. FASE DE TORMENTA O CONFLICTO. Es una fase de insatisfacción al comparar sus expectativas con lo conseguido. Aparecen conflictos internos relacionados con aspectos interpersonales y de ejecución de las tareas. Puede darse la rebelión contra el líder o líderes.</p>	<p>2. FASE DE TRANSICIÓN. Reevaluación y reorientación que cambian el modo de afrontar su trabajo.</p>	<p>2. FASE DE SUCESO PRECIPITANTE. Enfrentamiento de los que tienen el poder con los disidentes.</p>
<p>3. FASE DE NORMALIZACIÓN. En esta fase se produce la superación de los conflictos previos mediante el desarrollo de la cohesión y de sentimientos positivos hacia el grupo. Surgen nuevos roles y normas de comportamiento.</p>	<p>3. FASE II. Segundo periodo de movimiento inercial que adopta la línea surgida de la transición.</p>	<p>3. FASE DE IDENTIFICACIÓN CON EL GRUPO. Reconstrucción de su identidad: roles y normas.</p>
<p>4. FASE DE EJECUCIÓN O RENDIMIENTO. En esta fase los grupos resuelven sus problemas estructurales, de modo que se facilita la ejecución de las tareas y los comportamientos resultan mucho más flexibles y funcionales.</p>		<p>4. FASE DE PRODUCTIVIDAD GRUPAL. Los miembros del grupo se aceptan, se responsabilizan de su tarea y tratan de alcanzar los objetivos. La comunicación es abierta.</p>
		<p>5. FASE DE INDIVIDUALIZACIÓN.</p>
<p>5. FASE FINAL. Los grupos pueden alcanzar sus objetivos de rendimiento y de relación interpersonal. A partir de aquí pueden mantenerse funcionando eficazmente o disolverse una vez alcanzadas sus metas.</p>	<p>4. FASE DE TERMINACIÓN. El grupo realiza un esfuerzo final para completar su tarea y lograr su objetivo.</p>	<p>6. FASE DE DECLIVE GRUPAL O FINALIZACIÓN.</p>

tan de superar para alcanzar un grado de madurez, que implica la normalización y mejora del rendimiento. Esta madurez tan deseada por los educadores en sus grupos-clase se caracterizaría, según Pallarés (1989), por un incremento de la responsabilidad grupal, por un aumento de la comunicación, por ser interdependientes y cooperativos, por tomar decisiones buscando el consenso y por un enfrentamiento activo con los problemas. ¿Qué puede hacer el profesor para facilitarlos?

2.4. ¿Cómo intervenir para crear grupo en clase?

Desde nuestro planteamiento de un **modelo integrado y preventivo de intervención** se hace totalmente imprescindible la actuación del profesorado que, conociendo la dinámica grupal, va acompañando el recorrido de su grupo-clase tratando de favorecer pensamientos, conductas y sentimientos que conduzcan hacia una convivencia satisfactoria y enriquecedora para todos sus miembros, hacia esa madurez que antes señalamos.

Conseguir que el conjunto de alumnos que forman una clase llegue a ser un grupo integrado y cohesionado, es la mejor manera de crear un ambiente propicio para la resolución negociada e, incluso, cooperativa de los conflictos; es lo que se ha llamado “crear un marco protector” que facilite su abordaje en un clima más favorable y amistoso. En efecto, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio con estructuras participativas, democráticas y cooperativas o, como dice Judson (1986) citado por Jares (2001: 99), “cuando se desencadena en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo”.

Lo ideal sería que mediante la intervención de todo el profesorado del grupo, coordinada por el tutor, el agrupamiento de alumnos, que tenemos delante el primer día de clase, se convirtiera progresivamente, a lo largo del curso escolar, en un grupo **efectivo o maduro** que caracteriza Stanford (1981), con las siguientes notas distintivas:

1. Los miembros se comprenden y se aceptan entre sí.
2. La comunicación es abierta.
3. Los miembros toman la responsabilidad por su instrucción y su conducta.
4. Los miembros cooperan.
5. Han sido establecidos procesos para tomar decisiones.
6. Los miembros son capaces de enfrentarse abiertamente a los problemas y resolver sus conflictos de modo constructivo.

Para lograrlo el profesorado ha de tener en cuenta no sólo la estructura formal impuesta a la clase sino la estructura informal que se va creando poco a poco en cada grupo como consecuencia de las interacciones entre todos sus integrantes. De todos es conocido que esta última influye de manera mucho más decisiva que la primera.

Por el contrario, “si los tutores que coordinan al grupo-clase no se ocupan de facilitar su fun-

cionamiento como grupo, puede ocurrir que estalle en conflicto y que la clase carezca de cohesión, aparezcan en su seno múltiples tensiones y se cree un clima defensivo o abiertamente hostil que ponga en dificultad no ya el propio bienestar de los alumnos y alumnas de la clase, sino el cumplimiento de su principal objetivo, que no por impuesto es menos importante: *que sus integrantes puedan aprender*”. (P. Fernández 1991: 90).

Algo muy similar es lo que nos previene Jares (2001:100): “en aquellos grupos en donde las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competitivos, etc. aumentan las posibilidades de que haya mayor marginación, fracaso escolar y exclusión entre el alumnado más inseguro y/o con menor potencial académico”.

Además, no sólo se trata de conseguir un buen clima en el aula, sino que como consecuencia de ello se logre una mejor convivencia a nivel de centro y de toda la comunidad educativa de modo que todos, profesorado, familias, alumnado y personal no docente, sientan el centro como algo suyo.

Pero, ¿cómo lograrlo? ¿Cuáles serían las

pautas de intervención más adecuadas en cada caso?

Como señalan tanto los psicólogos sociales como los pedagogos, será preciso atender simultáneamente las dos dimensiones claves de todo grupo de trabajo:

a) **La referente a la tarea**, facilitando que el grupo clase se organice bien, trabaje al máximo de sus posibilidades y, como consecuencia, alcance sus objetivos.

b) **La referente al aspecto afectivo o socioemocional**, favoreciendo que los miembros del grupo se sientan queridos, aceptados y estimulados por el grupo.

Para conseguirlo será preciso, como señala P. Fernández (1991):

1. Que los alumnos asuman como propias las metas de aprendizaje.
2. Que se cree en la clase un ambiente favorable a la participación y colaboración de todos mediante el trabajo grupal y la comunicación efectiva.
3. Que se preste atención a aquellos síntomas indicativos de falta de cohesión grupal como son las agresiones interpersonales, la falta de responsabilidad individual o la falta de participación.
4. Que haya un clima de aceptación personal y de las normas que rigen la convivencia grupal.
5. Que se propicien situaciones de colaboración frente a las de competencia, ya que como ya hemos dicho antes, aquellas favorecen el aprendizaje y la integración grupal.
6. Que el tutor preste atención al proceso de desarrollo grupal de su clase respetando y acompañando el ritmo de evolución del propio grupo. Para ello, puede resultar muy útil conocer la etapa o fase por las que está pasando en un momento determinado su clase.

En concreto, nuestra propuesta se define en cuatro líneas convergentes de actuación, que son:

1. **Preocupación del profesorado por los alumnos como personas** y por la forma en que se establecen y desarrollan las relaciones interpersonales en el aula.

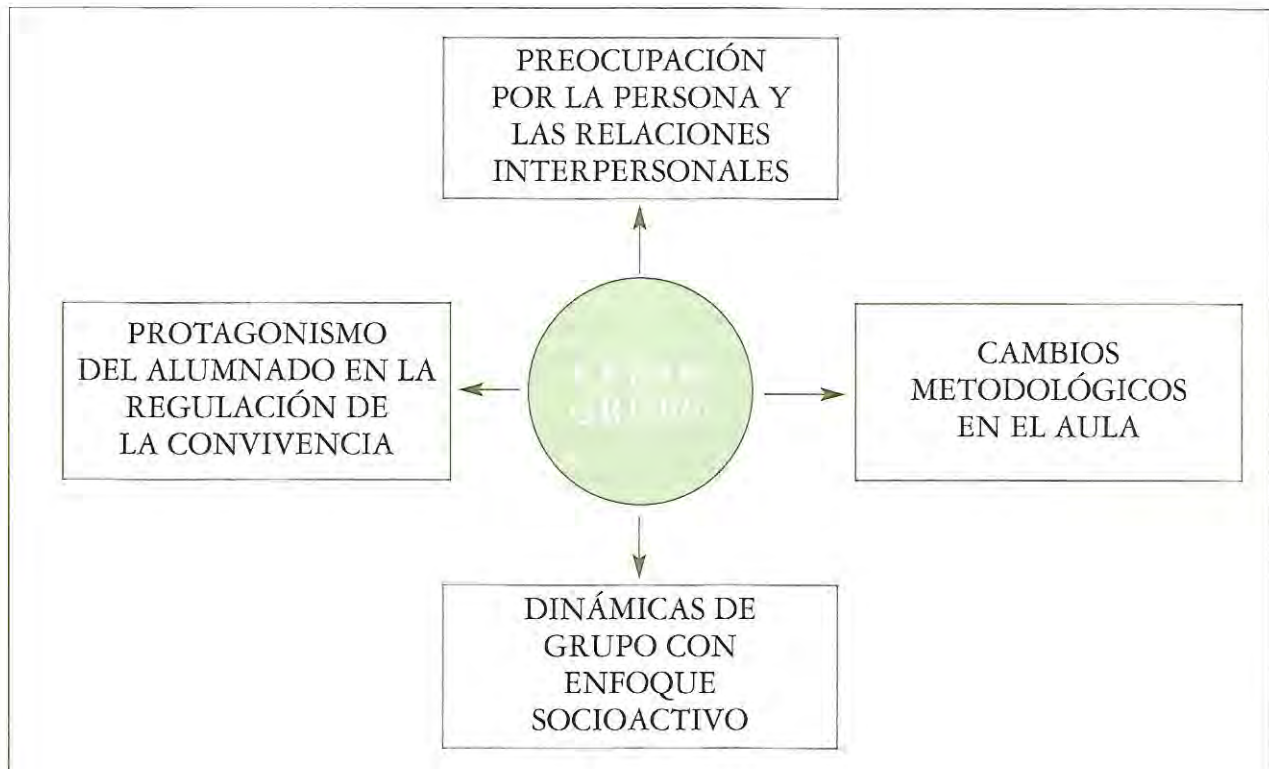
2. **Cambios metodológicos en las clases** que potencien la participación, el trabajo en equipo y la cooperación.

3. **Implicación y protagonismo del alumnado en la elaboración de normas y en la resolución de conflictos del aula.**

4. **Empleo de las técnicas de dinámica de grupo con un enfoque socioafectivo** para que

mediante el desarrollo de una actitud empática se produzca un cambio en los valores y formas de comportarse.

Para lograr algún resultado positivo en la creación de grupo es imprescindible el desarrollo a la par de todas ellas, dado su carácter complementario y compensador. No se puede pretender crear grupo-clase en la hora de tutoría y luego mantener una actitud distante e impersonal en las otras sesiones de clase, o establecer unas normas sin tener en cuenta a los alumnos, o fomentar, a la vez, un clima competitivo e individualista en las actividades de aprendizaje.



2.4.1. Preocupación por la persona y las relaciones interpersonales

La preocupación real del profesorado por crear un ambiente de bienestar, confianza y apoyo mutuo es el primer paso en la creación de grupo. El foco de atención no puede quedar reducido a transmitir unos conocimientos o proponer unas tareas como si solamente existiese una relación de enseñante-aprendiz. Sería tanto como negar la evidencia de la clase como contexto relacional de los alumnos entre sí y con el profesor, y la influencia determinante de dicho contexto en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Pero, no solamente esto, sino que las relaciones interpersonales son un "contenido" de aprendizaje indispensable en todo proceso educativo, ya que éste se basa precisamente en esas relaciones humanas.

La propuesta que hacemos supone un cambio de actitud en el profesorado que implica una atención consciente, indagadora y reflexiva sobre lo que pasa en las relaciones entre sus alumnos y con él mismo en el aula. Una preo-

cupación por facilitar unas relaciones basadas en los siguientes principios, (Jares, 2001):

— *Reciprocidad*, es decir, que las relaciones en el aula estén basadas en la bidireccionalidad, en el diálogo interpersonal y no en la unidireccionalidad del profesor hacia los alumnos, ya que si no estamos impidiendo una verdadera comunicación.

— *Horizontalidad o simetría*, tanto en lo que se refiere a la relación profesorado-alumnado como a la de éstos entre sí. Esto implica caminar hacia un equilibrio de poder de modo que se establezcan relaciones en un plano de igualdad.

— *Empatía*, como capacidad para conocer y comprender el punto de vista del otro y poder sentir lo que él siente. Por tanto, se excluye toda forma autoritaria de comunicación, como antes hemos dicho.

Esto exige del profesorado, sobre todo, dos de las cualidades o comportamientos que también nos señala Jares (1999):

— *Autenticidad*, lo que implica un comportamiento coherente y congruente con nuestras

ideas a la vez que nos mostramos de forma sincera y transparente ante y con los alumnos (Franta, 1985: 98-102, en Jares, 1999: 194).

— *Aceptación incondicional de los alumnos como personas* que Novara (1987: 93, en Jares, 1999: 195) define como la “capacidad de los profesores de relacionarse con los alumnos, considerándolos como personas dignas de respeto y de valores, independientemente de sus características físicas y psíquicas, de su procedencia social y del tipo de comportamiento que ellos manifiesten”. El mantenimiento de este comportamiento no es nada fácil para el profesorado sobre todo cuando los alumnos se comportan de manera inadecuada o agresiva hacia nosotros, sus compañeros o la institución, sin embargo “cuando los alumnos se sienten aceptados y respetados como personas, independientemente de su comportamiento, rendimiento y cualidad individual, además de no desarrollar experiencias de inseguridad, de inferioridad y de incapacidad, se sienten estimulados y aceptados como realmente se perciben” (Novara, 1987:93), citado por Jares (1999:195).

El objetivo final será alcanzar un clima de confianza frente a la desconfianza, de participación frente a la apatía, de respeto y aprecio frente al desprecio y la falta de respeto, de afecto frente a la indiferencia, de ayuda frente al abandono, de aceptación frente a la exclusión o marginación.

Para conseguir este cambio de actitud y comportamiento sería preciso que las relaciones interpersonales fueran una preocupación sentida y vivida por todos los miembros de la comunidad educativa y que, a lo largo del curso, esa preocupación se transformara en actividades de aceptación, comprensión, apoyo y estímulo para todos.

Nuestra propuesta en este sentido comprende dos tipos de actividades:

a) Unas centradas en lo que denominamos **tutoría individualizada**, que implica toda una serie de acciones centradas en el conocimiento y apoyo a la persona en sus necesidades, preocupaciones e inquietudes y que se concreta fundamentalmente en la entrevista personal orientadora con el alumno y/o su familia desarrollada

con una actitud comprensiva y en un ambiente de escucha activa y aceptación incondicional del otro. Su explicación detallada figura en otro capítulo de este libro por lo que no insistiremos más en este momento.

b) Otras referidas al ámbito del aula o del centro como son:

- Jornadas de acogida.
- Asambleas de clase.
- Jornadas de convivencia.
- Salidas extraescolares.
- Celebración de días significativos como: cumpleaños, día de San Valentín, despedida del trimestre y fin de curso.
- Semana intercultural.
- Fiestas escolares.
- Etc.

De manera que se cree un espacio para la comunicación y la expresión de sentimientos, y, como consecuencia, se favorezcan las relaciones interpersonales satisfactorias, donde se destaque lo positivo de cada uno y se reconozcan los valores que cada cual posee por sí mismo y por ser miembro de una cultura diferente, si así lo es.

2.4.2. Cambios metodológicos en el aula

No podemos plantear un cambio en las relaciones interpersonales, que supone un acercamiento y consideración del otro como persona, al margen de lo que sucede en la planificación y desarrollo diario de las actividades típicamente escolares. Es decir, unas relaciones basadas en la reciprocidad, horizontalidad y empatía requieren tener en cuenta al alumnado, darle un protagonismo y una oportunidad real de opinar, elegir, seleccionar y comprometerse con los distintos aspectos del currículo escolar. Dar oportunidad al grupo de alumnos a que:

- Se propongan sus propios objetivos a partir de unos mínimos o de una propuesta del profesor.
- Seleccionen determinados contenidos más acordes con sus intereses y motivaciones.
- Desarrollen las actividades correspondientes a esos objetivos y contenidos con un ritmo y exigencia negociados.

- Elijan determinados procedimientos de evaluación, etc.

Significa optar por procedimientos o metodologías que pongan el acento en el trabajo en grupo y en la organización cooperativa de la clase, donde se hagan realidad los principios del compañerismo y los sentimientos de apoyo y ayuda mutua.

Suele hablarse, básicamente, de tres maneras distintas de organizar las tareas en el aula: **cooperativa, competitiva e individualista**. En las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre las características de la interacción que se establece entre los alumnos en esos diferentes tipos de organización los resultados son ampliamente concordantes. Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las del aprendizaje competitivo e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas y caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Estas actitudes positivas se extienden, además, a los profesores y al conjunto de la institución escolar (Johnson y Johnson, 1974).

En cuanto a la influencia de los tres tipos de organización sobre el rendimiento alcanzado por los participantes, de los resultados, aunque no muestran la misma unanimidad, sí que se deduce, de la revisión de Johnson y sus colegas, una clara superioridad de la organización cooperativa en cuanto a rendimiento y productividad además de otros datos muy interesantes que justifican esa superioridad:

- Mayor tiempo de dedicación a la tarea.
- Mayor motivación e información.
- Posibilidad de aprendizaje observacional.
- Rapidez en la obtención del *feed-back* sobre los propios resultados.
- Atención individualizada en la zona de desarrollo próximo.
- La oportunidad de enseñar favorece la asimilación y reorganización de lo aprendido.

- Oportunidad de tener éxito y reconocimiento por parte de todos.

Todo ello supone un alto grado de compromiso mutuo y un aumento considerable de la motivación en el alumnado, al establecer ellos mismos sus propias metas y los caminos para lograrlas.

Como ejemplo clarificador de lo que venimos comentando aquí, en el capítulo dedicado a experiencias, se incluye un resumen del trabajo desarrollado por un grupo de profesores en un centro público de secundaria, IES Juan de Herrera de San Lorenzo de El Escorial (Madrid), como proyecto de innovación, durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999, con el título: "*Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos*".

2.4.3. Protagonismo del alumnado en la regulación de la convivencia

La creación de grupo implica también el protagonismo y participación del alumnado en la gestión del aula, lo que conlleva ineludiblemente ceder parcelas de poder y responsabilidad a los alumnos, que toman parte activa en la elaboración de las normas que rigen la convivencia y en la resolución de los conflictos que surgen a diario.

No se puede pretender desarrollar una conciencia grupal y un sentimiento de grupo sin dar un protagonismo real al alumnado en la gestión de su propia convivencia. Uno de los elementos más determinantes es, sin duda, su participación en la elaboración y seguimiento de las propias normas y la asunción de su propia responsabilidad para afrontar los conflictos que aparecen en el seno del grupo.

"Las normas, dice P. Fernández (1991: 82), son como las señas de identidad, el estilo del grupo, por ello su aceptación se ve incrementada en la medida en que se da entre los integrantes un deseo de pertenecer al grupo e identificarse con él y sirven, por tanto, para evitar conflictos y favorecer la cohesión grupal".

Si las normas han sido sentidas, discutidas, aprobadas y asumidas por toda la clase estamos consiguiendo, de partida, un mayor compromiso con su cumplimiento, un sentimiento de

seguridad y confianza, al saber a qué atenerse, y un mayor sentido de pertenencia al grupo del que formamos parte y del que somos verdaderos protagonistas.

El establecimiento de normas y el abordaje de los conflictos por los propios alumnos es uno de los pilares fundamentales del **modelo integrado** que proponemos para resolver los conflictos. Al ceder poder a los alumnos para que éstos regulen por consenso su convivencia, bajo la guía del tutor, estamos potenciando su responsabilidad y compromiso y otorgándoles un protagonismo activo en la gestión del aula.

Por el contrario, cuando el profesorado se sitúa como el guardián único del orden y la autoridad que resuelve todos los conflictos y problemas, los alumnos declinan su responsabilidad en el buen funcionamiento de la clase y del centro y se vuelven pasivos, cuando no se rebelan abiertamente.

Si queremos que nuestros alumnos, dice Pérez (2000), experimenten un desarrollo que les lleve desde una moral heterónoma, basada en la presión del adulto, a una moral autónoma basada en la cooperación y la responsabilidad, debemos crear situaciones en las que el alumnado pueda experimentar y construir esa personalidad autónoma. Una de las mejores maneras de lograrlo es a través de la creación en el aula de un clima que propicie un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. En estas relaciones no caben la presión ni la imposición coactiva de pautas de convivencia, sino que se imponen el diálogo y la cooperación, de tal manera que las decisiones que afectan a la convivencia diaria sean consensuadas entre el alumnado y el profesorado.

La consecuencia lógica de este clima, sigue diciendo Pérez (2000), son unas clases más solidarias, integradoras, participativas, responsables y autónomas, que eviten, o al menos reduzcan, la aparición de problemas graves de comportamiento en las aulas y en los centros.

Como ejemplificación de lo que venimos diciendo, en el capítulo dedicado a experiencias, incluimos una, relativa a la elaboración consen-

suada de normas, desarrollada en un centro de educación secundaria: IES "Miguel Catalán" de Coslada (Madrid), durante el curso 2001/2002, donde se hace patente la participación e implicación de profesores y alumnos en la gestión de la convivencia.

2.4.4. Dinámicas de grupo con enfoque socioafectivo

Otra estrategia interesante para lograr la creación de grupo en nuestras aulas es el empleo de las *técnicas de dinámica grupal*. Su utilidad está en que nos permiten poner en práctica las conductas individuales y colectivas que, después de estudiadas y analizadas, serán el germen de cambios más duraderos en los comportamientos y esquemas cognitivos, y pautas conductuales con las que afrontar los conflictos o situaciones problemáticas reales que se presenten al grupo en su desarrollo.

Antons (1990) define las técnicas de dinámica de grupo como "aquellas situaciones colectivas estructuradas, en las que a través del coordinador de grupo se plantean problemas y conflictos simulados. La manipulación de estas situaciones-modelo impulsa a los participantes a observarse a sí mismos y a sus modos de comportamiento recíproco gracias a lo cual llegan a conocerse, tanto a sí mismos como a los demás, en nuevas formas de comportamiento. De este modo, se ilustran modos específicos de comportamiento colectivo y, en el sentido de un proceso integrado de aprendizaje, puede producirse además no solo una asimilación cognoscitiva sino también un cambio de comportamiento" (p.11).

Es decir, que, cuando un profesor toma la decisión de tratar un problema o situación conflictiva de su grupo-clase a través de una técnica de dinámica grupal, está propiciando que la experiencia, que ha tenido lugar en un contexto estructurado (al poner en práctica la dinámica), origine en los alumnos una serie de aprendizajes que modifiquen algunos de sus esquemas cognitivos, potencien determinados estados emocionales y cambien ciertos comportamientos.

Se trata, pues, que los alumnos tras la vivencia grupal de la dinámica realizada, en la que ha habido un proceso de reflexión y análisis, pongan en marcha ciertas habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que conduzcan a una mejora de las situaciones cotidianas del grupo.

Es lo que, en la terminología de la Educación para la Paz, se denomina **enfoque socioafectivo** y que, como señala el colectivo Amani (1996), implica tres momentos en el proceso de aprendizaje: “**sentir, pensar y actuar**”.

Esto no se contradice con la afirmación de Núñez y Loscertales (1997), en el sentido de que el más importante de los materiales con los que hay que trabajar es la propia experiencia de los participantes, la observación y reflexión de lo vivido, ya que este análisis será lo que permita nivelar la situación y recuperar el equilibrio, el bienestar y la eficacia del grupo.

Su justificación puede fundamentarse en las ventajas que nos expone Fabra (1994: 27), a saber:

- Favorecen el hecho de que los alumnos y alumnas aprendan a aceptarse mutuamente y a cooperar.
- Consiguen que se sientan miembros de un grupo y experimenten hacia ese grupo gran variedad de sentimientos positivos, a la vez que aumentan su seguridad personal al sentirse apoyados por él.

- Estimulan los diversos aprendizajes y favorecen la actividad dirigida hacia el logro de unos objetivos previamente establecidos.
- Facilitan el desarrollo intelectual y afectivo del alumnado, que puede realizar diversos ejercicios y actividades que constituyen una base sólida de experimentación sobre la cual puede construir su visión del mundo y del desarrollo de la ciencia.
- Mejoran el clima o atmósfera de la clase en el sentido de que disminuyen las tensiones y malos humores y consiguen un ambiente relajado y entusiasta para que tanto estudiantes como docentes puedan trabajar a gusto y con eficacia.
- Proporcionan seguridad y relajamiento al profesorado, que siente cómo los alumnos y alumnas, progresivamente, van haciéndose responsables de sus aprendizajes al entender que, cuando aprenden, no están respondiendo a la demanda del docente sino a su propia demanda interiorizada de expansión y desarrollo.

¿Existe algún requisito para su uso correcto? Siguiendo a Núñez y Loscertales (1997), diríamos que para lograr un desarrollo efectivo del trabajo por medio de las técnicas grupales se exige, fundamentalmente, al coordinador o conductor del grupo:

1. *Conocimiento práctico de las técnicas que se van a emplear:* objetivos, posibilidades y riesgos o dificultades y *adecuación de la técnica a la situación concreta del grupo.*
2. *Conocimiento del grupo al que se le va a aplicar:* madurez, tamaño, características individuales, aspectos socioculturales de su entorno, espacio y tiempo de que se dispone, etc.
3. *Formulación clara y correcta de los objetivos* que persigue *y de las indicaciones* para su adecuado desarrollo.
4. *Creación y mantenimiento de un clima cálido* que facilite las relaciones y el desarrollo de la tarea.
5. *Liderazgo flexible y participativo* que favorezca la madurez y el desarrollo personal del grupo.

Pero, sobre todo, desde nuestro punto de vista, la condición más relevante es una actitud personal positiva hacia el uso de las técnicas de dinámica de grupo que implica “creerse” la técnica que se va a aplicar. En caso contrario, el profesor no puede comunicar al grupo la necesaria credibilidad en la actividad y sus objetivos, y terminará convirtiéndose en algo ficticio, sin sentido o incluso negativo al perder todo su valor educativo.

Para conseguirlo, como dice Fabra (1994), “se hace imprescindible experimentarlas previamente, en algún Grupo de Formación o Sensibilización. Las situaciones experimentales de aprendizaje en grupo proporcionan, en efecto, un conocimiento directo, vivido, de las técnicas y los fenómenos grupales que ningún libro puede suplir” (p. 59).

Nuestra propuesta sería que, a través de una actividad de formación para profesores, se crearán grupos de trabajo donde se simularan las distintas técnicas, ya que solo desde la experimentación lograremos captar, comprender y valorar todos los matices y recursos de cada una de ellas.

De esta manera, una vez vivenciadas, el profesor se sentirá competente y seguro para aplicarlas en el contexto concreto de los grupos-clase y de acuerdo con la situación de desarrollo grupal en que éste se encuentre.

Nuestra propuesta consiste en recopilar una serie de técnicas concretas y agruparlas en torno a las fases de desarrollo grupal (antes explicadas), para que el profesor, según su experiencia y conocimiento, pueda ir aplicándolas a fin de lograr el objetivo fundamental de pasar del simple agrupamiento de alumnos a un grupo-clase maduro, cohesionado y eficaz.

Esto exige del profesor atención al devenir de su grupo-clase para captar esas fases, por las

que puede estar pasando en un determinado momento, y una intervención estimulante para lograr los propósitos deseados.

Estas fases, como ya dijimos, son teóricas e interdependientes lo que hace que al trabajar sobre una estemos, a la vez, influyendo en las demás. El orden señala un proceso más o menos natural en el desarrollo de los grupos, pero será la observación cuidadosa del profesor la que determinará las dinámicas más ajustadas a cada situación.

A. Etapa inicial de los grupos o etapa de formación-orientación

En esta etapa, el nivel de incertidumbre y ansiedad es muy elevado. Las personas que forman el grupo no suelen conocerse, no saben apenas cómo va a funcionar el grupo, lo que se les va a pedir y cómo van a reaccionar el resto de los compañeros y profesores.

Stanford (1981) señala que las personas en un grupo nuevo, por lo general, buscan respuestas a tres clases de preguntas básicas:

- 1) *¿Qué va a ocurrir aquí? ¿Cómo será esta experiencia?*
- 2) *¿Quiénes son las otras personas que están aquí? ¿Cómo son?*
- 3) *¿Cuál es mi puesto entre estas personas? ¿Cómo seré tratado aquí?*

Los conflictos más frecuentes en esta etapa (García, Moreno y Torrego, 1993) hacen referencia fundamentalmente a la interdependencia de sus miembros y los podemos agrupar en torno a dos problemas centrales: insatisfacción de las necesidades individuales y no aceptación de los objetivos impuestos o excesivamente exigentes. No obstante, también pueden aparecer a lo largo de la evolución del grupo en otras fases de su desarrollo.

PROBLEMÁTICA CENTRAL	CONDUCTAS EN QUE SE MANIFIESTAN
1. NECESIDADES INDIVIDUALES INSATISFECHAS	<p>— Búsqueda de seguridad, afecto, reconocimiento, etc., a través de conductas disruptivas o desempeño de roles individualistas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “agresivo” • “pelota” • “payaso” • “opositor” • “pasota” • “chivo expiatorio” • “gracioso” • “buscador de reconocimiento”, etc.
2. METAS U OBJETIVOS NO CONOCIDOS, NO PERCIBIDOS COMO IMPORTANTES PARA EL GRUPO, IMPUESTOS O MUY EXIGENTES	<p>— Las conductas que revelan esta problemática suelen ser las de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indecisión por no saber qué hacer o a qué atenerse • lentitud • escasa participación o incluso negarse a hacer la tarea • indiferencia • aburrimiento • falta de interés y esfuerzo

El comportamiento más adecuado del profesor en esta etapa sería:

— **Explicar claramente al alumnado lo que puede esperar que suceda en sus clases:** contenidos, exigencias, procedimientos, trabajos, comportamientos, evaluaciones, compromisos mutuos, contratos de aprendizaje adaptados, negociación de determinados aspectos curriculares como la metodología, determinados contenidos, los procedimientos de evaluación, etc. Cuanta más concreción y claridad menos espacio se deja a la incertidumbre y, por tanto, a la ansiedad, y más fácil resulta el proceso de adaptación y aceptación mutua.

— **Facilitar que los alumnos se conozcan entre sí y le conozcan a él.** Es necesario que vean al educador en su dimensión humana y próximo a ellos, y que se cree un ambiente agradable de aprecio y confianza entre todos, lo que contribuirá, por un lado, a un mayor esfuerzo y compromiso y, por otro, al logro de una mayor satisfacción personal y grupal.

— **Ser ejemplo del comportamiento que espera de ellos.** Así, aspectos como la puntualidad, el cumplimiento de los acuerdos, la aceptación de todos sin ningún tipo de discriminación, la congruencia entre lo que dice y hace, entre su lenguaje verbal y no verbal, son aspectos inmediatamente captados por el alumnado y referencia para modelar su propio comportamiento.

En cuanto a nuestra intervención mediante las técnicas grupales en esta fase, deberá dirigirse hacia la disminución de ese grado de incertidumbre y ansiedad, la creación de un clima de aceptación y confianza, y a un mayor conocimiento mutuo entre los integrantes del grupo y de los comportamientos que se esperan del alumno. Por eso, en este caso, utilizaremos sobre todo:

- Dinámicas de presentación. Para vencer las resistencias a la apertura y romper el “hielo” inicial que se produce en cualquier grupo.
- Dinámicas de conocimiento mutuo. Para

favorecer el autoconocimiento, la autorrevelación y el conocimiento de los demás y para comprobar que no son tan distintos y que comparten cosas.

- Dinámicas de creación de clima de aceptación y confianza. Para eliminar las barreras y resistencias que dificultan la comunicación y para propiciar un clima distendido, cómodo, sin inhibiciones que inicie la cohesión grupal.

A continuación, en un anexo al capítulo, presentamos un listado amplio de las dinámicas que nos han parecido más interesantes para el trabajo grupal en esta primera fase o etapa y que hemos agrupado según los tres objetivos o aspectos que acabamos de plantear. En la relación de dinámicas se indica el título y la fuente para que el profesor pueda acceder a ellas más fácilmente.

B. Segunda y tercera etapa.

Establecimiento de normas y resolución de conflictos

Estas dos etapas, que tratamos de manera conjunta por considerar que comparten objetivos educativos muy similares, son cruciales en el desarrollo del grupo hacia su madurez. Representan el periodo de asentamiento del grupo, donde debe hacer frente a distintos problemas que surgen de la convivencia de sus miembros (conflictos interpersonales) y de la adaptación a la tarea exigida (desajustes entre expectativas y realidad, deseo de independencia y autoafirmación, resistencia a la tarea y a las normas...).

Es el periodo durante el cual los miembros aprenden a organizarse en un grupo eficiente. Su importancia deriva de que si se resuelve bien, aparecen sentimientos de seguridad y confianza interpersonales y el clima de la clase es

relajado, participativo y estimulante para el grupo. En caso contrario, puede generarse un clima de tensión y enfrentamientos que conduzca progresivamente a un ambiente de convivencia irrespirable y a su disolución.

Stanford (1981) nos indica, en este sentido, las condiciones necesarias para que se produzcan en estas fases los aprendizajes conducentes hacia la madurez grupal:

a) *Responsabilidad grupal*. Cada uno contribuye al trabajo del grupo y el liderazgo surge del mismo grupo.

b) *Sensibilidad hacia los demás*. Hay una buena comunicación y los miembros se escuchan mutuamente.

c) *Enfrentamiento a los problemas*. Se hace frente a los problemas en vez de ignorarlos y se buscan soluciones.

d) *Toma de decisiones mediante consenso*. Los miembros buscan una solución satisfactoria para todos en lugar de imponer la voluntad de la mayoría a una minoría.

e) *Interdependencia*. Los miembros cooperan para conseguir los objetivos del grupo en lugar de competir unos contra otros. Esta sería la condición ideal para el paso a la siguiente etapa, denominada: Ejecución o rendimiento eficaz del grupo.

Los conflictos más frecuentes en estas dos etapas (García, Moreno y Torrego, 1996) tienen como eje central tres tipos de problemática: desorganización grupal, incomunicación o falta de sentimiento de pertenencia, que se refieren a las tres notas distintivas de todo grupo humano. Sin embargo, como señalamos anteriormente, aunque los incluimos aquí no quiere esto decir que no puedan surgir en otras fases del desarrollo del grupo.

PROBLEMÁTICA CENTRAL	CONDUCTAS EN QUE SE MANIFIESTAN
3. DESORGANIZACIÓN GRUPAL: ROLES NO ASUMIDOS O NO DESEADOS. NORMAS NO ACEPTADAS O INCUMPLIDAS SISTEMÁTICAMENTE	<p>— Las conductas donde se manifiesta esa desorganización y falta de cohesión grupal son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos desajustados e individualistas. • Indecisión. • No se centran en la tarea. • No se logran acuerdos. • Los conflictos no se resuelven. • No se asumen las responsabilidades individuales.
4. INCOMUNICACIÓN O COMUNICACIÓN DEFECTUOSA	<p>— Los comportamientos más característicos de esta situación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa relación entre los miembros del grupo. • Falta de escucha. • Enfrentamientos personales o de los diferentes subgrupos. • Se tergiversan las aportaciones de los otros. • Falta de acuerdos sobre planes o propuestas.
5. FALTA DE SENTIMIENTO DE PERTENENCIA	<p>— Se puede manifestar a través de conductas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa atención o preocupación por los otros. • Indiferencia. • Se forman subgrupos o pandillas que se atacan o se ignoran. • No se logran acuerdos sobre propuestas o actividades. • Conductas individualistas.

Como en la etapa anterior nos preguntamos cuáles serían las actitudes y los comportamientos más adecuados del profesorado ante esta situación grupal y, recogiendo fundamentalmente las aportaciones de Pallarés (1989), podemos señalar los siguientes:

— **Cambiar el planteamiento tradicional de las clases**, centradas en el profesor, por otro centrado en el grupo de alumnos, que es quien asume la responsabilidad de realizar la tarea.

— **Organizar bien el trabajo grupal**. Lo que supone distribuir a los alumnos en pequeños grupos atendiendo a distintos criterios como: capacidades, intereses, motivaciones, espacio, tipo de tarea, etc.

— **Definir claramente los objetivos** de la tarea que se va a realizar. Deben quedar claros

los límites de tiempo así como el resultado final.

— **Implicar a los alumnos en el establecimiento de objetivos, en el desarrollo de los contenidos y en los procedimientos de evaluación**. Eso facilita su motivación y desarrolla su responsabilidad.

— **Facilitar una buena comunicación entre los miembros del grupo**. Practicar habilidades de comunicación como la escucha activa o los mensajes en primera persona y ser un modelo de la conducta que desea en sus alumnos.

— **Proporcionar oportunidades para que el grupo se organice y tome decisiones por consenso** utilizando distintas estrategias

y superando situaciones centradas en “ganar-perder”.

— **Proporcionar al grupo oportunidades para exponer sus problemas y conflictos, analizarlos y buscar conjuntamente soluciones** a través de diferentes estrategias: de negociación, mediación o cooperación en un ambiente de buena comunicación y centrándose en aquellas conductas que el grupo pueda cambiar.

Durante estas dos fases del desarrollo grupal la intervención más apropiada deberá dirigirse a facilitar oportunidades de practicar la responsabilidad grupal, experimentar las ventajas de una buena organización, entrenarse en la toma de decisiones por consenso, enfrentarse a los problemas siguiendo una estrategia definida previamente, todo ello dentro de un ambiente comunicativo adecuado que suponga la aceptación sin prejuicios del otro, y una escucha activa que conduzcan hacia una armonía y eficacia grupal. Para ello, utilizaremos sobre todo:

- Dinámicas de responsabilidad grupal y elaboración de normas. Para experimentar la participación en las responsabilidades del grupo y valorar la importancia de ayudarse y colaborar para lograr un buen ambiente en la clase.

- Dinámicas de comunicación. Para comprender el proceso de comunicación y sus dificultades (prejuicios, estereotipos,...) y para practicar distintas habilidades que faciliten una buena comunicación, sobre todo la escucha activa.

- Dinámicas de organización y toma de decisiones. Para experimentar las ventajas de una buena organización grupal ante un problema y para entrenarse en la toma de decisiones de grupo por consenso.

- Dinámicas de resolución de conflictos. Para practicar distintas estrategias de resolución de conflictos, estimular la búsqueda creativa de soluciones y desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Al final del capítulo, incluimos una amplia relación de las dinámicas que nos han parecido más interesantes para el trabajo grupal en estas

dos fases y de acuerdo con los cuatro aspectos planteados.

C. Cuarta etapa. Ejecución o rendimiento eficaz del grupo

Es la etapa más deseada por todo profesor. El grupo-clase se ha convertido en un grupo maduro dotado de las habilidades y actitudes necesarias para una interacción eficaz en las actividades de aprendizaje.

Los alumnos son capaces de trabajar juntos en las actividades escolares y también saben enfrentarse a los desacuerdos y conflictos interpersonales con distintas estrategias, es decir, puede lograrse en el grupo un equilibrio en la atención a los dos niveles: de tarea y de mantenimiento. Como dice Pallarés (1989: 12): “Aparece en este momento un profundo sentimiento de identidad grupal. El grupo se desarrolla en creatividad y eficacia tanto en la realización de sus proyectos como en la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros. El grado de cohesión aumenta; se sienten realmente grupo”.

La intervención más adecuada del profesorado en esta etapa de productividad grupal sería, siguiendo las indicaciones de Stanford (1981):

— **Ayudar al grupo a mantener y desarrollar sus habilidades de relación interpersonal**, sobre todo las de comunicación y resolución de conflictos para enfrentar cualquier problema que pueda surgir.

— **Prestar atención a posibles retrocesos hacia etapas anteriores del grupo**, que se suponían ya superadas, mediante conductas como: faltas de participación, problemas de comunicación, desorganización, indecisión, etc., provocadas por hechos puntuales como un período de vacaciones, la aparición de nuevos miembros, nuevas tareas o agrupamientos,...

— **Proponer experiencias de aprendizaje cooperativo**, cuyos objetivos no puedan lograrse sin la colaboración con los demás compañeros.

— **Reforzar las conductas de colaboración** en lugar del comportamiento competitivo, sin olvidar la atención a las necesidades individuales de cada alumno.

Por lo que venimos comentando queda claro que en esta etapa sería muy conveniente que todo el profesorado propusiera actividades que faciliten el trabajo cooperativo entre los miembros del grupo ya que así se atiende a los dos niveles grupales y se facilita el desarrollo de las habilidades cognitivas e interpersonales señaladas anteriormente.

En cuanto a las técnicas de dinámica grupal, lógicamente emplearemos dinámicas de cooperación. Con la finalidad de que los alumnos comprueben la necesidad de la colaboración para lograr determinados objetivos y experimenten la satisfacción de la ayuda entre iguales. Es muy importante la evaluación posterior de cada una de las dinámicas realizadas para que el grupo pueda expresar sus sentimientos y valorar las actitudes de cooperación/competición y su repercusión social.

Al final del capítulo se presenta, igualmente, una relación amplia de las dinámicas que nos parecen más adecuadas para lograr los objetivos de esta fase de desarrollo grupal.

D. Etapa final del grupo

Todo grupo tiene un principio y un final, no importa el proceso de desarrollo seguido. La etapa de terminación es inevitable. Sin embargo, la manera de finalizar el recorrido del grupo es muy importante ya que está condicionada por el proceso seguido anteriormente.

En algunos casos puede vivirse como una situación de alivio ya que la experiencia no fue muy positiva ni agradable. En otros, como una circunstancia dolorosa o difícil, ya que se han establecido lazos afectivos importantes y el grupo se resiste a aceptar la realidad de la separación. En otros, se vive con cierta ambigüedad.

El caso es que esta situación puede generar algunos comportamientos poco comprensibles para el profesorado derivados fundamentalmente de las distintas percepciones de cada uno y del grupo en su totalidad, tales como:

1. Incremento de conflictos.
2. Falta de habilidades interpersonales.
3. Pérdida de interés por la tarea.
4. Agresividad hacia el profesorado.
5. Hiperactividad.

Todas tienen como denominador común la resistencia a aceptar la realidad de la finalización del grupo.

Ante esta situación, ¿qué puede hacer el profesorado?, ¿cuáles serían las pautas de actuación más acordes a la problemática de esta etapa? Siguiendo las aportaciones de Pallarés (1989), podemos señalar las siguientes:

— **Reconocer realmente que el grupo está llegando a su final** y que es normal que todos nos sintamos mal.

— **Dar oportunidades a los alumnos de expresar los sentimientos verdaderos** al tener que abandonar el grupo, utilizando por ejemplo mensajes en primera persona, sabiendo que pueden ser ambivalentes.

— **Ayudar a los alumnos a revisar la experiencia vivida** desde distintas perspectivas e incluso proponer alguna actividad que suponga mantener vivo el recuerdo del grupo.

— **Dar oportunidades a los alumnos de dejar todo “cerrado”, “sin heridas”, sin malentendidos**, es decir, que puedan expresar sentimientos de perdón, gratitud, excusas, etc., o explicar determinados aspectos de su comportamiento en un determinado momento.

En cuanto a la propuesta de actividades de dinámica grupal evidentemente se plantean aquellas dinámicas que tienen que ver con la evaluación y la expresión de sentimientos.

Dinámicas de evaluación grupal y de expresión de sentimientos: para facilitar a los alumnos el enfrentamiento con la realidad de la terminación del grupo sin engaños ni tensiones, hacer un balance de la experiencia contrastando opiniones y poder analizar y expresar diversos sentimientos ante la separación (Ver anexo al final del capítulo).

3. Actividades

RELACIÓN DE ACTIVIDADES:

Actividades para el profesorado

Actividad 1: ¿Qué te hace sentir bien en un grupo?

Actividad 2: Dibujo por parejas.

Actividad 3: Las fases en instantáneas.

Actividades para el alumnado

Actividad 4: Juego cooperativo: “La ganancia”.

3.1 Actividades para el profesorado

Actividad 1: ¿Qué te hace sentir bien en un grupo?

Objetivos:

- Descubrir intuitivamente las características de un grupo cohesionado.
- Clasificar sentimientos y comportamientos más ajustados a las notas distintivas del grupo: identidad, interdependencia e interacción.

Desarrollo:

El formador entrega a cada profesor varios papelitos o “post-it” para que escriba en cada uno de ellos la palabra, frase o dibujo que mejor responde a la pregunta: “¿Qué te hizo sentir bien en el grupo?”, teniendo en cuenta sus propias experiencias. Sólo se escribirá una por papel o post-it siguiendo la técnica de “lluvia de ideas”.

Mientras tanto el formador escribirá en el centro de la pizarra o en papel continuo, la palabra “grupo” dentro de un círculo del que saldrán tres líneas de manera que se divida el espacio restante en tres partes aproximadamente iguales.

Les solicitamos que conforme vayan completando los post-it o papelitos los vayan pegando en la pizarra o en el papel preparado al efecto.

Una vez pegados todos los papelitos, pasamos a leerlos en voz alta intentando colocarlos ordenadamente según hagan relación a las tres dimensiones del grupo: identidad, interacción e interdependencia.

Se termina la actividad comentando las características que definen un grupo y los aspectos incluidos en cada una de ellas (ver documento III.1) haciendo alusión a las aportaciones de los profesores asistentes.

Materiales:

- Papel continuo o pizarra de la clase.
- Post-it o papelitos y cinta adhesiva.
- Documento III.1.

Documento III.1. Características que definen un grupo



Actividad 2: Dibujo por parejas.

Objetivos:

- Experimentar distintas situaciones de interacción grupal.
- Analizar los resultados y sentimientos en cada una de ellas.

Desarrollo:

Se agrupan los participantes en parejas. Cada pareja dispondrá de un único bolígrafo o lápiz y tres papeles del tamaño de medio folio.

Les indicamos que se trata de hacer tres dibujos, uno en cada hoja, siguiendo fielmente las instrucciones que les vamos a dar a continuación.

Durante la realización del primer dibujo está prohibido todo tipo de comunicación entre ellos. Cada uno deberá pensar previamente, durante unos segundos, qué dibujo va a hacer. Luego, ante la indicación del animador, los dos componentes de la pareja cogen el lápiz o bolígrafo común e intentarán expresar en el papel su idea sin dejarse influir por su compañero.

Para el segundo dibujo sólo se permitirá una

comunicación previa, de escasos segundos, para acordar, si se logra, una idea común de lo que se va a dibujar. A continuación tomando de nuevo el bolígrafo o lápiz los dos, sin comunicarse ya absolutamente nada, intentarán expresar cada uno la representación de la idea acordada.

Finalmente, para el tercer dibujo se permite tanto la comunicación previa para acordar qué van a representar, como durante la realización de la tarea, de manera que puedan apoyarse mutuamente y conseguir una expresión común lo más perfecta posible.

Evaluación:

Una vez realizada la actividad, se analizarán las características de las tres situaciones planteadas:

- Sin acuerdo previo (objetivo común) y sin comunicación.
- Con acuerdo previo (objetivo común) pero sin comunicación.
- Con acuerdo previo (objetivo común) y con comunicación y apoyo mutuo durante la tarea.

Y se valorará tanto el grado de satisfacción

personal en cada una de ellas como los resultados obtenidos (ajuste a la idea inicial, perfección, riqueza de detalles, creatividad, etc.), tratando de comparar estas situaciones con otras que pueden darse en la dinámica grupal diaria.

Actividad 3: Las fases en instantáneas.

Objetivos:

- Comprender el carácter dinámico de los grupos.
- Analizar las características de los grupos en las distintas fases de su desarrollo a lo largo del tiempo.
- Valorar la intervención del tutor en la evolución de la vida de los grupos-clase.

Desarrollo:

Se pide a los participantes que formen grupos de cinco personas y que reflexionen sobre los distintos momentos o fases (4 ó 5) en la evolución de un grupo-clase a lo largo de un curso académico, desde su formación hasta su finalización, según su experiencia.

Hecho esto, deben tratar de identificar cada fase con una palabra y además asociar cada una de ellas con alguna característica relevante, como por ejemplo:

FASE	1
NOMBRE	Formación
CARACTERÍSTICA	Incertidumbre

A continuación, cuatro de los componentes del grupo deben realizar una representación, a modo de estatua, de cada una de las fases donde queden bien destacadas sus características más definitorias. Mientras, el otro miembro del grupo las va “recogiendo”, una a una, en una foto instantánea.

Una vez hechas las fotos, cada grupo las pega en un sencillo mural donde se representa, a través de un eje de coordenadas, el movimiento o

evolución de la vida del grupo-clase. A modo de sugerencia, puede hacerse teniendo en cuenta dos dimensiones: tiempo y nivel de rendimiento o eficacia grupal.

La actividad termina con una puesta en común intentando consensuar las distintas fases de desarrollo grupal y las características más destacadas en cada una de ellas.

Finalmente, se aprovechará la actividad para analizar y valorar la influencia de distintas actuaciones del tutor en la dinámica de los grupos-clase, a través de un debate donde aporten datos de su experiencia como profesores o tutores de distintos grupos de alumnos.

Materiales:

- Papel continuo.
- Cinta adhesiva.
- Maquinas Polaroid.

3.2. Actividades para el alumnado

En cuanto a las actividades con los alumnos, para crear un grupo-clase, recomendamos el uso de dinámicas adecuadas a cada situación tal como venimos diciendo a lo largo del capítulo. De entre todas las que se proponen en el anexo de este capítulo hemos seleccionado una que hace referencia al funcionamiento grupal y a algunos aspectos determinantes del mismo como son la comunicación y la cooperación.

Actividad 4: Juego cooperativo

“La ganancia”. (Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 2001)

Objetivos:

- Observar los mecanismos de competición/cooperación.
- Estimular un debate sobre este tema a partir de los sentimientos provocados en la dinámica.

Desarrollo:

Se divide el grupo-clase en cuatro equipos. Cada equipo tendrá que actuar, desde el punto de vista de la decisión, como un único jugador.

Es conveniente que haya observadores (uno por grupo), que vayan anotando la relación que se produce entre el resultado de cada vuelta y la actitud competitiva/cooperativa de los participantes.

Reglas del juego:

1. El objetivo del juego es *ganar lo máximo posible*. Recuérdese esta meta durante todo el ejercicio.

2. Cada equipo deberá disponer de un *cartel con una X y otro con una Y*, y un cuadro para ir anotando las respuestas. Se incluye en la página siguiente.

3. Se realizarán *diez votaciones* sucesivas de la siguiente manera:

- a. Discusión entre los integrantes del equipo sobre la elección (X o Y): 1 minuto.
- b. Transcurrido el minuto se efectúa la votación levantando el cartel elegido (X o Y) a una señal dada por el animador del juego y no antes ni después (en ese caso el animador penalizará al equipo o equipos infractores).
- c. El animador toma nota en la pizarra del resultado de la votación de cada grupo y cada equipo lo anota, también, en su cuadro de respuestas.
4. Las ganancias o pérdidas en cada votación dependen de la elección propia y la de los demás equipos según el cuadro siguiente:

RESULTADO DE LA VOTACIÓN	PUNTUACIÓN
Los cuatro equipos votan X	Cada equipo pierde 100 puntos
Tres equipos votan X y uno vota Y	Los equipos que votan X ganan 100 puntos y el equipo que vota Y pierde 300 puntos.
Dos equipos votan X y otros dos votan Y	Los equipos que votan X ganan 200 puntos y los equipos que votan Y pierden 200 puntos.
Un equipo vota X y tres votan Y	El equipo que vota X gana 300 puntos y los equipos que votan Y pierden 100 puntos.
Los cuatro equipos votan Y	Cada equipo gana 100 puntos.

5. Quien dirige el juego establece el ritmo y puede imponer penalizaciones a cualquier equipo por no cumplir las normas.

6. En cada equipo sólo puede haber una elección por votación.

7. Se puede discutir entre el equipo pero no con los demás equipos (salvo en los casos en que se autorice explícitamente).

8. No se puede comunicar de ninguna forma la decisión a los demás equipos antes de que sea debidamente autorizado.

9. Las votaciones 5, 8 y 10 son especiales, en ellas habrá un tiempo adicional de tres minutos para consultar la decisión con los otros equipos, antes de votar, y buscar una estrategia común. En estas votaciones las ganancias o pérdidas se multiplican por el coeficiente indicado en el cuadro de respuestas.

10. Antes de poner en práctica el juego conviene abrir un turno de intervenciones para aclarar las posibles dudas.

VOTACIÓN		TIEMPO (minutos)	DISCUSIÓN	COEFICIENTE	ELECCIÓN DEL EQUIPO (X/Y)	VOTACIÓN DE TODOS LOS EQUIPOS	PUNTOS DEL EQUIPO	PUNTOS DE LA CLASE
Ejemplo	1	Equipo	1	X	X - Y - Y - Y	300	$300 - (3 \times 100) = 0$	
1	1	Equipo	1					
2	1	Equipo	1					
3	1	Equipo	1					
4	1	Equipo	1					
5	3 + 1	Todos + equipo	3					
6	1	Equipo	1					
7	1	Equipo	1					
8	3 + 1	Todos + equipo	5					
9	1	Equipo	1					
10	3 + 1	Todos + equipo	10					

Materiales:

- 4 carteles con la X.
- 4 carteles con la Y.
- 4 cuadros para anotación de respuestas.
- Pizarra de la clase y tiza.

Observaciones:

- Conviene insistir, en la evaluación, en una observación: la búsqueda del mejor resultado individual (votando X, que gana en 3 de las 4 posibilidades) puede acabar comportando el peor resultado (perder 100 puntos los cuatro equipos). La lógica individual puede suponer, pues, una opción errónea individual y colectivamente. Por tanto, desde una óptica egoísta (ganar todo lo que se pueda minimizando el riesgo de perder) lo más adecuado es cooperar.
- Se trata de una actividad bastante motivadora por el debate que genera a propósito de las relaciones existentes entre cooperación y competición. La idea inspirada en algunas perversiones de la lógica de la

acción colectiva, como el “dilema del prisionero”, basada en la búsqueda del estricto interés individual, quiere provocar una reflexión sobre los sentimientos que se viven durante la experiencia. Si se quiere, permite un trabajo posterior muy rico sobre la lógica de la decisión colectiva.

Evaluación:

La evaluación de esta actividad será básicamente oral y consistirá en abrir un debate al final del juego. Proponemos las preguntas siguientes:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Qué resulta más práctico: cooperar o competir? ¿Por qué?
- ¿Quién se beneficia en cada caso? ¿Quién se perjudica?
- ¿Qué dinámicas provoca esta situación? ¿Qué resultados?
- ¿Han influido las votaciones con comunicación y bonificación? ¿En qué sentido?
- ...

4. Evaluación

Con el objetivo de identificar las influencias que han ejercido tus experiencias previas con los grupos-clase y las diferentes opiniones formadas después de haber trabajado en este módulo de formación, te proponemos un sencillo ejercicio de autoanálisis para tomar conciencia de la propia posición ante esta realidad educativa.

Contesta a cada una de las siguientes proposiciones según el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

1. Completamente en desacuerdo.
2. Muy en desacuerdo.
3. En desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo.
6. Completamente de acuerdo.

1. Considero que es muy importante para mí, como profesor, conocer la dinámica de funcionamiento de los grupos, en general, y de los grupos-clase en particular, para poder actuar en consecuencia.	
2. Según sea el número de inmigrantes y repetidores del grupo, ya sé como se va a desarrollar el curso.	
3. Si una tarea escolar puede realizarse tanto individual como grupalmente, es preferible hacerla en grupo.	
4. Si existen conflictos entre los miembros de un grupo, la mejor forma de solucionarlos es a través de la intervención de una figura de autoridad fuerte y externa al grupo.	
5. Las normas de la clase y del centro han de ser elaboradas y acordadas por sus miembros, puesto que considero que es la única forma de que sean aceptadas por todos.	
6. Lo más importante en un grupo-clase para que rinda bien y disminuyan los conflictos es que exista buen ambiente y las personas se sientan a gusto en él.	
7. La intervención del tutor es decisiva en la dinámica de los grupos-clase.	

Una vez contestadas las cuestiones anteriores individualmente sería muy adecuado poner en común las reflexiones suscitadas por ellas.

5. Dinámicas de grupo

FASE INICIAL FORMACIÓN - ORIENTACIÓN		FUENTE	
OBJETIVO. Conocerse y crear un ambiente de confianza y aprecio			
TIPO	TÍTULO		
1. Dinámicas de presentación			
	1. "Ruleta de nombres"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (pp. 41 y 42).	
	2. "El nombre, que te pillo"		
	3. "La telaraña"	BUSTILLOS y VARGAS (1993) <i>Técnicas Participativas para la Educación Popular</i> . Madrid. Popular (p. 34).	
	4. "Yo te presento, tu me presentas"	CANTO (2000) "Dinámica de Grupos". Málaga. Aljibe (p. 65).	
	5. "El tren de los nombres"	CASCÓN y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i> . Madrid. Los libros de la Catarata (p. 22).	
	6. "Alguien muy especial"	CAVA y MUSITU (2000) <i>La potenciación de la autoestima en la escuela</i> . Barcelona. Paidós (p. 62).	
	7. "Me anuncio"	GÓMEZ, MIR y SERRATS (1993) <i>Propuestas de intervención en el aula</i> . Madrid. Narcea (p. 210).	
	8. "Presentación"		
	9. "Presentaciones mentirosas"	NÚÑEZ y LOSCERIALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB (pp. 95, 97, 106 y 113).	
	10. "Adivino cómo me ven"		
	11. "Me llamo"		
	12. "¿Te gustan tus vecinos?"		
	13. "Piñas de nombres"		
	14. "Limón, limón"		
	15. "Aposento"	SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i> . Madrid. Libros de la Catarata. (pp. 21, 23, 24, 27, 29, 31 y 41).	
	16. "Palmadas"		
	17. "Pelota al aire"		
	18. "Culipandeo"		
	19. "Presenta a tu compañero/a"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001). <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee (p. 96).	

FASE INICIAL. FORMACIÓN - ORIENTACIÓN		FUENTE	
OBJETIVO. Conocerse y crear un ambiente de confianza y aprecio			
TIPO		TÍTULO	
2. Dinámicas de conocimiento mutuo		1. "En busca del tesoro"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (p. 43). BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (p. 71).
		2. "La tarjeta de visita"	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (p. 71).
		3. "Hablando claro"	CANTO (2000) "Dinámica de Grupos" Málaga. Aljibe (p. 70).
		4. "El nido"	CASCÓN Y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (p. 37).
		5. "Si fuera... Si fuese..."	CAVA y MUSITU (2000) <i>La potenciación de la autoestima en la escuela</i> . Barcelona. Paidós (pp. 72 y 121).
		6. "Los dibujos"	
		7. "Las gallinas ciegas"	LOBATO y MEDINA (1989) <i>Técnicas para grupos de preadolescentes</i> . Bilbao. Adarra (p. 35).
		8. "Adivino cómo me ven"	NÚÑEZ y LOSCERTALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB (pp. 106 y 115).
		9. "Collage"	
		10. "Quién es ... en el grupo"	PALLARÉS (1986) <i>Técnicas de grupo para educadores</i> . Madrid. ICCE (p. 25).
		11. "¡Globingo!"	SEDUPAZ (1996) "Educar en y para los Derechos Humanos". Madrid. Libros de la Catarata (p. 25).
		12. "Al loro"	
		13. "Pegada de manos"	SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (pp. 49, 56, 57 y 59).
		14. "Espía"	
		15. "Bazar mágico"	
		16. "Asociar adjetivos a los nombres"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee (pp. 100, 102 y 106).
		17. "Dobles círculos"	
		18. "El muro"	

FASE INICIAL. FORMACIÓN - ORIENTACIÓN		FUENTE	
OBJETIVO. Conocerse y crear un ambiente de confianza y aprecio			
3. Dinámicas de confianza y aceptación mutua			
TIPO	TÍTULO		
	1. "Gafas maravillosas"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (pp. 46, 48 y 175).	
	2. "Acrobacias"		
	3. "¿Puedo entrar?"		
	4. "Cuando yo entro en un grupo..."	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (pp. 71, 134 y 139).	
	5. "Compartir cualidades"		
	6. "Collage"		
	7. "Eficiencia máxima"		
	8. "Vuelta a la tortilla"	CASCÓN y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (pp. 49, 58, 77 y 169).	
	9. "El viento y el árbol"		
	10. "El dragón"		
	11. "Los elefantes"	CAVA y MUSITU (2000) <i>La potenciación de la autoestima en la escuela</i> . Barcelona. Paidós (pp. 132 y 134).	
	12. "Chogiti"		
	13. "La alfombra mágica"	LOBATO y MEDINA (1989) <i>Técnicas para grupos de preadolescentes</i> . Bilbao. Adarra (p. 57).	
	14. "El juego del cara a cara"	NÚÑEZ y LOSCERTALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB (p. 127).	
	15. "Ser un extraño"		
	16. "Mundo de colores"	SEDUPAZ (1996) "Educar en y para los Derechos Humanos". Madrid. Libros de la Catarata (pp. 60 y 73).	
	17. "El ojillo"		
	18. "Valentinas"		
	19. "Siluetas de aprecio"		
	20. "La Estrella"	SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (pp. 71, 72, 77, 94, 99, 97, 102 y 107).	
	21. "Drácula"		
	22. "El muelle humano"		
	23. "La Ducha"		
	24. "Adivina quien siente qué"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee	
	25. "Juan es más que nuestro ..."	(pp. 137 y 320).	

TIPO	TÍTULO	FUENTE
<p>2ª y 3ª FASE. ESTABLECIMIENTO DE NORMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>OBJETIVO. Crear un buen clima de convivencia</p> <p>1. Dinámicas de responsabilidad grupal y elaboración de normas</p>	1. "Roles de poder y servicio"	
	2. "La Balsa"	
	3. "Origami"	NÚÑEZ y LOSCERTALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB
	4. "Romper cadenas"	(pp.134, 136, 147, 153 y 158).
	5. "Seguir instrucciones"	
	6. "Pensemos en el clima de la clase"	
	7. "Concurso de limpieza de aulas"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee (pp.182, 271, 273 y 283).
	8. "Elección de delegados/as"	
	9. "Los vigilantes del pasillo"	
	10. Proyecto. "Normas de ciclo"	En el capítulo de experiencias se presenta una propuesta concreta desarrollada en el primer ciclo de la ESO en el IES Miguel Catalán durante el curso 2001/2002, basada en la implicación de toda la comunidad educativa.

2ª y 3ª FASE. ESTABLECIMIENTO DE NORMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS OBJETIVO. Crear un buen clima de convivencia		2. Dinámicas de comunicación	
TIPO	TÍTULO	FUENTE	
	1. "El masaje anónimo"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (pp.50, 52, 92 y 173).	
	2. "La historia"		
	3. "El elefante"		
	4. "Culpar a la víctima"		
	5. "El rumor"	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (pp. 218 y 224).	
	6. "Dibujando al dictado"		
	7. "Comunicación sin saber..."	BUSTILLOS y VARGAS (1993) <i>Técnicas Participativas para la Ed. Popular</i> . Madrid. Popular (pp.226).	
	8. "A en el papel de B"	CANTO (2000) "Dinámica de Grupos" Málaga. Aljibe (p. 88).	
	9. "Fila de cumpleaños"		
	10. "Relato de un robo"		
	11. "Escucha Activa"	CASCÓN y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (p. 102).	
	12. "Reconocer los sentimientos"	COMMUNITY BOARDS- ALZATE (2000) <i>Resolución del conflicto Tomo II</i> . Bilbao. Mensajero (pp. 23, 34, 57, 60, 66 y 68).	
	13. "Construir mensajes-yo"		
	14. "Triadas de mensajes-yo"		
	15. "Situaciones de conflicto"		
	16. "Frasas asesinas"	LOBATO (1998) <i>El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria</i> . Bilbao. UPV (p.86).	
	17. "El balón mensajero"		
	18. "Contar historias"		
	19. "Te cuento mi problema"	NÚÑEZ y LOSCERTALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB (pp.118, 119, 132 y 139).	
	20. "El juego de las viseras"		
	21. "Un lobo no tan feroz"	SEDUPAZ (1996) "Educar en y para los Derechos Humanos". Madrid. Libros de la Catarata. (p. 55).	
	22. "Inundación"		
	23. "Percepción"	SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i> . Madrid. Libros de la Catarata. (pp. 116 y 129).	
	24. "Habil. para una comunicación"	TORREGO (2000) <i>Mediación de conflictos en Instituciones Educativas</i> . Madrid. Narcea (pp. 65-92).	
	25. "Sentir es vivir"		
	26. "Fiesta de San Valentín"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee (pp.142, 269 y 303).	
	27. "El tazón de caldo"		

2ª y 3ª FASE. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y ESTABLECIMIENTO DE NORMAS		3. Dinámicas de organización y toma de decisiones	
OBJETIVO. Crear un buen clima de convivencia		TÍTULO	FUENTE
		1. "La Inmobiliaria"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (p.122).
		2. "Tenemos un problema"	
		3. "Nos proponemos para este curso"	
		4. "El fantasma del castillo"	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (pp. 95, 109, 269, 285, 294 y 305).
		3. "Nos proponemos para este curso"	
		5. "Los problemas de Juan Manuel"	
		6. "Una difícil decisión"	
		7. "En busca del consenso"	
		8. "Tareas"	BUSTILLOS y VARGAS (1993) <i>Técnicas. Participativas para la Educación Popular</i> . Madrid. Popular (p.274).
		9. "Trabajo en equipo"	
		10. "Ejercicio de consenso"	
		11. "La carrera de coches"	FRITZEN (1988) <i>Dinámica de grupo</i> . Santander. Sal Térrea (pp. 40, 52, 87, 98 y 111).
		12. "Solución creativa de un problema"	
		13. "La máquina registradora"	
		14. "El organigrama del centro"	
		15. "El círculo de plata"	LOBATO (1998) <i>El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria</i> . Bilbao. UPV (pp.77, 78, 80, 81 y 84).
		16. "Las superficies simétricas"	
		17. "La nave espacial"	
		18. "Una expedición al Kilimanjaro"	
		19. "El coche de servicio"	
		20. "Mipps y Wors"	
		21. "El juego de la Nasa"	NÚÑEZ y LOSCERTALES (1997) <i>El grupo y su eficacia</i> . Barcelona. EUB (pp.184, 189, 192, 196 y 198).
		22. "Consenso grupal"	
		23. "El refugio subterráneo"	
		24. "El misterio del secuestro"	
		25. "¿Quién es el cajero?"	PALLARÉS (1986) <i>Técnicas de grupo para educadores</i> . Madrid. ICCE (pp.42 y 43).

2ª y 3ª FASE. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y ESTABLECIMIENTO DE NORMAS		FUENTE	
TIPO	TÍTULO	FUENTE	
4. Dinámicas de resolución de conflictos	1. "Todas tenemos el problema"	AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i> . Madrid. Popular (p.107).	
	2. "Una clase con problemas"	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (p. 210).	
	3. "La dinámica de los cubos"	CASCÓN y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i> . Madrid. Libros de la Catarata (p. 102).	
	4. "Collage"		
	5. "Fumadores"		
	6. "Silencio"		
	7. "Consejo Escolar"		
	8. "El partido"		
	9. "Aguantar el muro"		
	10. "Conflicto de números"		
	11. "La isla desierta"		
	12. "Historia de burros"	SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i> . Madrid. Libros de la Catarata. (pp. 175, 177, 179, 181, 185, 193, 198, 199 y 203).	
	13. "El restaurante del mundo"		
	14. "Ana es ambliope"		
	15. "El solucionador de problemas"		
	16. "Resolviendo juntos"		
	17. "Antonio es un chaval fuerte"		
	18. "Las ventajas de ser asertivo"	SEDUPAZ (1994) <i>Educar para la paz. Una propuesta posible</i> . Madrid. Libros de la Catarata (p. 113).	
	19. "Actúa asertivamente"	TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i> . Bilbao. Desclee (pp.140, 205, 209, 215, 217, 224, 240 y 285).	
	20. "Aprendemos a negociar"		
	21. "Comisiones de Mediación..."		
	22. "El manejo del conflicto"	COMMUNITY BOARDS- ALZATE (2000) <i>Resolución del conflicto Tomo II</i> . Bilbao. Mensajero (Capítulo 6: "El manejo del conflicto" páginas 98 a 159).	
	23. "Formación de Mediadores"	TORREGO (2000) <i>Mediación de conflictos en Instituciones Educativas</i> . Madrid. Narcea. (p. 81) (Manual para la Formación de Mediadores: Actividades de análisis y resolución de conflictos a través de la mediación).	

OBJETIVO. Crear un buen clima de convivencia

TIPO	TÍTULO	FUENTE
<p>CUARTA FASE. EJECUCIÓN O RENDIMIENTO EFICAZ OBJETIVO. Lograr un buen funcionamiento del grupo</p> <p>1. Dinámicas de cooperación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. "El arco iris" 2. "Tula bola" 3. "El arco iris gris" 4. "Rojos contra azules, blancos ..." 	<p>AMANI (1996) <i>Educación intercultural</i>. Madrid. Popular (pp.60, 62, 169 y 251).</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 5. "Construir una torre" 6. "Puzzle colectivo" 7. "El burro" 8. "Aros musicales" 9. "Pasillos imaginarios" 10. "Los saquitos" 11. "Submarinos amigos" 	<p>BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i>. Madrid. San Pío X (p. 203).</p> <p>CASCÓN y MARTÍN (2000) <i>La alternativa del juego (1)</i>. Madrid. Libros de la Catarata (pp. 113, 114, 119, 126, 130 y 132).</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 12. "El mantel de papel" 	<p>LOBATO y MEDINA (1989) <i>Técnicas para grupos de preadolescentes</i>. Bilbao. Adarra (p. 85).</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 13. "Cuadrados cooperativos" 14. "La ganancia" 15. "Orden en el banco" 16. "Buscando la cola" 17. "Soplar la pluma" 18. "Cuentos cooperativos" 	<p>SEDUPAZ (2001) <i>La alternativa del juego (2)</i>. Madrid. Libros de la Catarata (pp. 145, 147, 149, 156, 161 y 165).</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 19. "Somos compañeros, ¿no?" 	<p>TRIANES Y FDEZ-FIGARÉS (2001) <i>Aprender a ser personas y a convivir</i>. Bilbao. Desclée (p. 292).</p>

TIPO	TÍTULO	FUENTE
<p>QUINTA FASE. TERMINACIÓN O FINAL</p> <p>OBJETIVO. Valorar la experiencia y expresar sentimientos ante su finalización</p> <p>1. Dinámicas de evaluación y expresión de sentimientos</p>	1. "Para evaluar un grupo"	BRUNET y NEGRO (1988) <i>Tutoría con adolescentes</i> . Madrid. San Pío X (p. 316).
	2. "Evaluación II - General"	LOBATO (1998) <i>El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria</i> . Bilbao. UPV
	3. "Evaluación III - General"	(pp. 101, 102 y 107).
	4. "Evaluación VIII – Clima grupal"	LOBATO y MEDINA (1989) <i>Técnicas para grupos de preadolescentes</i> . Bilbao. Adarra
	5. "Evaluación de la integración..."	(pp. 107, 109 y 111).
	6. "Dibujar al grupo"	PALLARÉS (1986) <i>Técnicas de grupo para educadores</i> . Madrid. ICCE (pp. 115, 116 y 117).
	7. "La historia de nuestro grupo"	
	8. "Te acuerdas cuando"	
	9. "Lo mejor que pasó"	
	10. "Regalos"	
	11. "Cápsula temporal"	
	12. "Mensajes positivos"	
	13. "Imaginar el final"	

Capítulo IV

HACER FRENTE A LA DISRUPCIÓN EN EL AULA

Luis se levantó impulsivamente y le dio fuerte. Juan no se calló y le contestó con otro puñetazo. El profesor en la pizarra escribía un esquema del sintagma nominal. Cuando se volvió, se encontró la escena. Rápidamente les dijo, desde el encerado, que se separaran y que salieran de la clase. Los compañeros que estaban al lado miraban entre risas cómo Juan, en vez de parar, seguía insultando a Luis. El profesor no tuvo más remedio que acercarse a los alumnos que en actitud agresiva se increpaban el uno al otro. El profesor les separó y agarrándoles por los chandals les indicó que salieran con él al pasillo para buscar al jefe de estudios. El profesor no daba crédito a la osadía de los chicos. Luis era conflictivo, tenía un montón de partes de amonestación, de él se lo esperaba, pero Juan sólo era charlatán. Esa clase era imposible, cada día había algún incidente o más de uno que impedían dar clase con normalidad. ¿Qué se podía hacer?

1. Justificación

Es bien conocida la continua queja en los últimos tiempos, por parte del profesorado, acerca de la dificultad de impartir clases. Esto se concreta en una creciente sensación de falta de motivación por aprender por parte del alumnado, además de una quemazón del mismo profe-

sorado al no sentir valorado su esfuerzo por enseñar. Por esto consideramos que la atención al clima del aula, a la gestión y manejo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la motivación del alumnado y al complejo mundo de las relaciones interpersonales en el grupo-aula, son temas de sumo interés. Todo ello lo concretamos en un vocablo “disrupción en el aula” que supone la alteración de la adecuada marcha de la dinámica del aula y se traduce en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del contexto específico de la clase que retarda el aprendizaje y se nutre de malas relaciones interpersonales y de falta de comunicación entre sus miembros (Fernández, 2000).

Los tutores en múltiples ocasiones han de mediar en conflictos generados en la dinámica del aula. Entre otros temas, las inadecuadas conductas de los alumnos durante el desarrollo de la clase inunda de partes las jefaturas de estudios de los institutos de secundaria. Estas conductas son reflejo de tensas relaciones interpersonales, de desencuentros entre las propuestas curriculares y el trabajo que el profesor demanda de los alumnos y el interés que estas propuestas suscitan en éstos, que no permiten que se desarrolle el proceso de aprendizaje, fin prioritario y sentido compartido de la educación. Por ello, es necesaria la participación del tutor en estas situaciones, ya sea preventivamente o de modo paliativo. Los primeros indicios de dificultades específicas de un alumno con relación a la dinámica de clase son comunicados al tutor por los profesores que así lo entienden, explican y perciben. Es función única y singular que los tutores intervengan y comiencen, en esos casos, la cadena de medidas para abordar dicha problemática.

El tutor se sitúa como mediador entre el profesorado, el alumnado y las familias. Sus estrategias de intervención son de vital importancia a la hora de interpretar correctamente los elementos clave sobre los que trabajar. El tratamiento del grupo-clase es también su responsabilidad y las dinámicas de comunicación y aclaración de las necesidades y dificultades que se gestan en el aula deben ser actuaciones habituales en todo plan de Acción Tutorial, dado que en el transcurso de un

año lectivo se darán incidentes que exijan su participación. Este capítulo intenta, por tanto, dar luz y ampliar el análisis del fenómeno al igual que facilitar una serie de ejercicios que prevengan y ayuden al tratamiento de la disrupción.

2. Fundamentación

2.1. ¿Qué es la disrupción?

2.1.1. Calidad de la enseñanza y clima escolar

En las últimas décadas diferentes autores manifestaron la importancia del centro escolar en la calidad y eficacia de la enseñanza, Galloway y Goodwin (1987), Rutter (1979). Otros autores, Fernández (1998), Ortega (1998), Cruz Roja Juventud (2002), Torrego y Moreno (2001), aconsejan una intervención sistémica en varios ámbitos para prevenir los conflictos en las escuelas. Entre ellos, la organización escolar y la filosofía del centro, la atención individualizada y las propuestas conjuntas a diferentes niveles, se consideran claves para mejorar la convivencia. De igual forma trabajos sobre disciplina escolar, tales como los de Watkins y Wagner (1991) aconsejan el tratamiento global dentro de la escuela como clave de éxito y mejora de la convivencia.

Todos estos autores parten para desarrollar sus propuestas de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué les ofrecen las escuelas a los alumnos?
- ¿Cómo se está desarrollando el aprendizaje dentro del aula?
- ¿Qué tipo de relaciones interpersonales se están generando en el medio escolar?

Las respuestas suponen afrontar los problemas de convivencia desde una perspectiva global, donde el currículo, la organización escolar y la red social de los grupos en particular y de la escuela en general, tendrán impacto en el comportamiento de sus diferentes miembros.

Es difícil delimitar lo que se entiende por clima escolar. Diferentes autores apuntan a la

interacción social del grupo, si bien se incluyen elementos culturales tales como normas, valores y tradiciones propias de la institución escolar. Múltiples estudios en este campo han vinculado el clima de aula al rendimiento escolar (Whitener, 1989); si bien existe un amplio campo de investigación sobre los elementos ambientales y sus efectos educativos, sobre todo las condiciones familiares, sociológicas e instruccionales, en la búsqueda de medidas de rendimiento, como indican Villa y Villar (1992). La clase, como subsistema social del conjunto de la escuela organizada en un grupo, está sujeta a roles e interacciones que ya hemos desarrollado en el capítulo dedicado al grupo-clase. Un reciente estudio llevado a cabo en un centro de secundaria (Andrés y Martín 2002) interpreta el clima escolar y de aula como un complejo sistema social y prioriza los indicadores de convivencia en su análisis. Estas autoras construyen los instrumentos de medida del clima en torno a los siguientes campos:

- a) Gestión del aula, motivación y expectativas de logros y metodología de trabajo.
- b) Información y participación en el aula y en el centro.
- c) Relaciones interpersonales en el centro y en el aula.
- d) Normas de convivencia.
- e) Conflictos y estrategias de resolución.

Todos estos campos están presentes en los incidentes disruptivos y confieren claves interpretativas más allá del sujeto o sujetos protagonistas de los incidentes. El clima escolar y de aula en su conjunto debería ser tenido en cuenta ante propuestas de intervención, a sabiendas de que los cambios que se realizan en uno de los campos repercuten en otros colindantes. Así, el profesorado puede exigir medidas ejemplares ante un determinado sujeto conflictivo, de cara al conjunto de los alumnos; medidas que directamente repercuten sobre las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad, en la efectividad de las normas de convivencia y en las estrategias de resolución para casos similares que puedan aparecer con posterioridad.

Por otro lado, la incorporación a la escuela de una visión social, tanto de sus objetivos como de su propio desarrollo con el entorno socio-cultural en el que está ubicada, propicia una interpretación multifactorial de los problemas de convivencia que se dan en su seno. Sabemos que elementos externos a la escuela (hogar, barrio, medios de comunicación, valores de la sociedad, etc.) son factores relevantes para explicar el comportamiento de los alumnos. Ciertamente se deben considerar tanto los factores endógenos a la escuela como los exógenos, como mantienen Charlton y David (1989: 208), según los cuales las escuelas y los hogares influyen en el comportamiento en clase de los alumnos, pero recalcan que el comportamiento específico en situaciones especiales de perturbación está muy condicionado por la situación del aprendizaje en sí mismo.

2.1.2. Definición de la disrupción

El término disrupción es un anglicismo que, según Fernández (2000), presenta las siguientes características:

— Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.

— Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos; es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.

— Retarda y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.

— Se convierte en un problema académico pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.

— Se interpreta como un problema de disciplina o mejor dicho de falta de disciplina en el aula.

— Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo-clase.

— Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto

entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos.

A tenor de la complejidad del término, entendemos que toda definición quedaría corta en su significado. En consecuencia nos limitaremos a describir y analizar el fenómeno para indicar claves de intervención.

2.1.3. Disrupción y aprendizaje

Se sabe que la disrupción en el aula es el primer indicador de los problemas de aprendizaje que puede manifestar un alumno en la escuela. La no aceptación de normas, la falta de cooperación y de motivación de un alumno, dificultan una interacción adecuada para crear un clima de enseñanza-aprendizaje constructivo. Sin embargo, la disrupción dentro del aula es una constante que es compartida tanto por los alumnos como por los profesores y supone la mayor dificultad y el primer motivo de conflicto escolar. Así se ha manifestado en una investigación nacional llevada a cabo por encargo del Defensor del Pueblo (2000), que ha tenido como resultado un amplísimo “Informe sobre la violencia escolar”, en el que se destacó que el tipo de conflicto escolar que más a menudo se sufre y que más preocupa en las escuelas es el ocasionado por “los alumnos que no permiten que se imparta la clase”.

Esta perturbación de la marcha de la vida escolar es claramente recurrente y se sitúa en el aula como lugar privilegiado. Como mantienen Moreno y Torrego (1999: 81) “el aula es el corazón del oficio docente, el espacio habitual del estudiante en tanto que tal, y el escenario de la rutina cotidiana de la escuela”. Por lo que todo lo que le incumbe a este espacio, más si el proceso tiene tintes de dificultad y problema de convivencia y aprendizaje, merece una atención prioritaria.

Cada aula tiene un cierto nivel de disrupción. Los alumnos actúan así por diferentes razones. En algunos casos por aburrimiento o diversión, en otros la sensación de fracaso y la dificultad de seguir la marcha del aprendizaje del grupo supone una sensación de vacío y promueve la falta de motivación. En otras ocasiones

puede ocurrir para llamar la atención del profesor o de sus propios compañeros, o por múltiples causas. Pero también hay que considerar cómo el estilo del docente, la gestión del aula y las relaciones afectarán significativamente el clima de la clase y los comportamientos del alumnado. Más allá del estilo personal de interacción que proponga el profesor, el currículo en un sentido amplio, a través de los procedimientos y actitudes, promueve o no aprendizaje.

Uno de los elementos clave de toda aproximación curricular en la mejora de la interacción dentro del aula, es la metodología que se utiliza en la presentación de los contenidos. Esta metodología debe variar a tenor de la tarea que se realice y, si bien la exposición ordenada de los contenidos favorece una asimilación de la información, el trabajo en grupo y una amplia gama de actividades de búsqueda y análisis de información, profundizan en los procesos de incorporación de dicha información en el corpus de comprensión del sujeto. Por ello se debe tender a una variedad de propuestas metodológicas que fomenten el interés por el contenido y den oportunidades de satisfacción a los distintos estilos de aprendizaje de cada individuo. Los profesores, en los que converge una transmisión cercana de los contenidos junto con una variedad de propuestas metodológicas, suelen mejorar la instrucción dentro del aula y tienen menos acontecimientos indeseables por falta de motivación y aburrimiento.

Como desarrollamos en el capítulo, en el que se ejemplifican propuestas de trabajos cooperativos, se observa que las técnicas cooperativas están claramente vinculadas a un aprendizaje compartido y motivan una mayor satisfacción y rendimiento del alumnado. Según Trianes y Fernández-Figares (2001:168) los resultados de esta técnica pueden ser analizados a cuatro niveles:

- a) Cognitivos, puesto que ha demostrado obtener mejores efectos que la competición. Los alumnos prefieren la cooperación con sus iguales por encima de la competitividad, como nos refrendan los

estudios de Johnson y Johnson (1989).

- b) Metacognitivos, ya que la interacción cooperadora promueve el aprendizaje de estrategias de autorregulación.
- c) Afectivos, puesto que la presencia y ayuda de los compañeros en la situación de aprendizaje puede reducir la frustración y la ansiedad.
- d) Sociales, ya que promueve la mejora de las relaciones interpersonales y el clima de clase, según Johnson y Johnson (1987).

De todo este campo de investigación, la búsqueda de la ayuda entre los propios alumnos en tareas de aprendizaje crea espacios educativos donde el protagonismo, el poder y los éxitos y errores son compartidos; de ahí que se eviten escenas individualistas de búsqueda de atención y de poder, elementos usuales en los incidentes disruptivos.

Por otro lado, las actividades deberán estar ajustadas a las capacidades de los alumnos, sin grandes saltos cognitivos, para que sean entendibles y posibles de realizar. La estructura procesual de los contenidos exige una cuidadosa programación en la que, de forma creciente, se vayan presentando elementos cada vez más complejos, aunque a menudo sea necesario retomar contenidos adquiridos previamente para su consolidación y vinculación con las nuevas propuestas. Grandes saltos en la información producen confusión y repercuten en sensación de fracaso e incompetencia en el alumnado.

También es necesario darle importancia al tiempo que se adjudica a cada tarea y a cada alumno. Cada individuo tiene tiempos diferentes de incorporación de la información a su núcleo de conocimientos. A menudo los profesores tienden a exigir al conjunto del alumnado tiempos parecidos en la ejecución de una actividad; sin embargo, los procesos cognitivos y motivacionales de los alumnos son diferentes en cada uno de ellos a pesar de la necesidad de homogeneizar el proceso de la tarea.

Según se ha expuesto en los apartados anteriores, resulta necesario tener en cuenta la aten-

ción a la diversidad. Pueden existir medidas ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad. Algunas de ellas son realizables en tanto que la organización del aula, albergue niveles diferentes de dificultad y de comprensión; esto, sin embargo, ha sido uno de los grandes retos que mayor dificultad ha presentado al profesorado. De ahí que, en el caso de presentarse grandes desfases curriculares entre los alumnos, sea necesario la realización de desdobles y agrupaciones flexibles que faciliten la atención en grupos más homogéneos que favorezcan la atención individualizada de las necesidades y capacidades de cada alumno.

Por último, dado que los estudios específicos sobre disrupción apuntan a un complejo análisis de motivaciones intrínsecas y extrínsecas del alumno, al igual que a una serie de factores de la escuela (currículo, estilo docente, expectativas de logro, metodología de aula, etc.), se habrá de tener en cuenta estos factores al realizar un análisis riguroso sobre la forma de abordar un grupo altamente disruptivo o la intervención individualizada con un alumno clasificado como altamente conflictivo en el aula. En definitiva, es conveniente revisar la oferta curricular tanto en su atención a la diversidad como en la metodología de aula y procedimientos de los profesores al impartir sus áreas, para un mejor rendimiento escolar y una mejora del clima de clase.

2.1.4. Disrupción y organización del centro y del aula

Como venimos manteniendo, la disrupción no debe ser interpretada como factor de una sola causa sino que se sitúa en un complejo entramado en el que la estructura escolar, su organización, y las actitudes tanto del profesor como del alumnado, constituyen elementos que deben ser considerados. En este sentido, se debe valorar que también puede ser producto del ineficaz manejo y control de clase de un profesor determinado, lo que en términos educativos se considera la “gestión del aula”, pues es evidente que hay profesores que ante un grupo determinado solventan de forma habitual las

dificultades para enseñar que se les presentan, y hay otros profesores que de forma reiterada manifiestan dificultades con un grupo, o un número significativo de grupos y/o alumnos conflictivos.

Así pues, hemos de analizar los diferentes factores que conforman la disrupción. Desde una perspectiva crítica del macrosistema del centro en su conjunto o de la propia distribución y ordenamiento del sistema educativo, existen factores organizativos que pueden impulsar o por el contrario aminorar este fenómeno. Es bien conocida por los jefes de estudios la importancia de la organización inicial del curso. Destacan por su importancia las decisiones relativas a:

- Asignación de alumnos a los grupos (criterios de agrupamiento del alumnado).
- Los espacios, movilidad y permanencia en las aulas.
- La idoneidad de los horarios de los alumnos en consonancia con el esfuerzo y la concentración demandada en las diferentes materias.
- Los criterios de atención a la diversidad en cuanto a agrupaciones flexibles, desdobles, refuerzos, diversificación, compensatoria, etc., que pueden paliar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- La necesidad de contar con suficientes recursos materiales y humanos para asegurar una atención adecuada a los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de conducta.
- La claridad, consistencia y coherencia en los procedimientos de corrección y de intervención de los problemas de convivencia en el aula por parte del conjunto de profesores. La importancia de mantener acuerdos consensuados sobre el estilo de actuación ante los incidentes perturbadores en el aula.

Desde una perspectiva del microsistema del aula-grupo, se pueden encontrar factores relativos al conjunto y factores basados en la interrelación de sus miembros. Desde la perspectiva del profesor, su estilo docente y sus procedimientos a la hora de gestionar la dinámica del aula, además de su posición personal al afrontar los conflictos, influyen en gran medida en la

contención o escalada de los mismos. Por otra parte, la motivación de los alumnos, las expectativas de rendimiento escolar, su momento evolutivo y la relación con el profesor en cuestión son elementos claves de interpretación de sus conductas.

Por ello nos permitimos describir algunos de los factores del microsistema del aula que más influyen en los fenómenos disruptivos. Son los siguientes:

- La distribución del espacio. Distribución de mesas y sillas que irá directamente vinculada a la propuesta curricular y al estilo docente.
- El tratamiento de las normas de aula, que sirven de implicación y consenso si han sido elaboradas conjuntamente entre alumnado y profesorado, o simplemente de contención y de aclaración, en caso de haber sido propuestas de arriba hacia abajo por el RRI de la escuela.
- La ecología del aula, que atiende tanto a aspectos físicos (dimensiones, aireación, aspecto estético, mantenimiento y supervisión del estado del aula...), como a elementos de implicación y pertenencia (cuando los alumnos cuelgan sus trabajos y crean espacios propios para poder introducir la creatividad, al expresar sus intereses o alguna propuesta organizativa que mejore la comunicación y la información dentro del grupo,...).
- La interacción que se da en el grupo de alumnos (las relaciones entre iguales) y la relación con el profesor, tanto en la comunicación verbal y no verbal como en la cercanía de trato y las emociones que se produzcan, es lo que crea un clima positivo y de refuerzo o por el contrario un clima tirante y agresivo.

De todo lo expuesto se puede deducir que los conflictos en el aula no son atribuibles exclusivamente a las características personales de un alumno, sino a un complejo entramado del mundo educativo. Así, entendemos que el contexto en el que se dan los incidentes disruptivos debería tener un lugar prioritario al analizar el conflicto derivado de estos. No es lo mismo analizar la conducta inadecuada de un alumno en una clase de desdoble en pequeño grupo, a primeras horas de la mañana, que la disrupción de

un grupo-clase con un profesor determinado de forma repetida durante todo un trimestre. Los conflictos, además de tener protagonistas y procesos de desarrollo, se dan dentro de un marco de referencia o estructura, en nuestro caso la escuela, que en sí mismo ejerce una influencia en su percepción y posible tratamiento.

Esto supone que, aunque tradicionalmente se han interpretado los problemas de disciplina en el aula como problemas centrados en el individuo, el alumno, lo cierto es que en el tratamiento de los incidentes disruptivos y de las personas involucradas en dichos incidentes hay que indagar sobre los cauces de comunicación entre las partes, la historia previa del propio alumno y del profesor, el grupo de compañeros que apoya-refuerza o, por el contrario, proporciona un modelado alternativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula.

2.1.5. Factores de intervención

Una de las dificultades de la disrupción es cómo se valoran los incidentes por parte del profesorado. Cada profesor interpreta el acto indebido ajustado a su percepción personal, al código de conducta de la propia escuela y al contexto en el que se da. Por ello, el hecho de hablar en clase puede ser percibido como una conducta indebida en el momento de comunicar información por parte del profesor, momento en el que se espera que el alumnado esté atento; y, por el contrario, se interpreta como natural y deseado en las prácticas cooperativas. No toda conducta recibe una respuesta inmediata, pues todas las conductas están sujetas a procesos y contextos anteriores que nos predisponen para su interpretación. En consecuencia es de sumo interés que el profesorado de un claustro reflexione sobre lo que realmente es importante en el seno del aula y lo que son hechos menores y cómo los diferentes profesores afrontan la situación.

Otro de los factores de la disrupción tiene que ver con la *actuación coherente y consistente entre el profesorado ante los incidentes*. Existe una coherencia del propio profesor en su actuación diaria, pero también debería haber una cierta cohe-

rencia del equipo de profesores que imparte a un mismo grupo-clase. Esto nos lleva a valorar como imprescindible, tanto o más, las reuniones del equipo docente que las reuniones de departamento, a pesar de no haber ninguna normativa específica que las sitúe como de obligado cumplimiento en los horarios personales del profesorado de secundaria.

Diferentes estudios nos indican que mayoritariamente los incidentes *que producen la alteración de la marcha de la clase suelen ir asociados a causas menores*, y que es la acumulación de un número considerable de estos breves incidentes en un alumno determinado, o de un número considerable de alumnos actuando simultáneamente en este sentido, el que da como resultado el denominado “alumno disruptivo” o “clase disruptiva”. En boca del profesorado puede tomar la forma de “alumno irrespetuoso, maleducado, gamberro” y “clase mala o imposible”. A menudo, desde la óptica del profesor, un alumno que reiteradamente realice una serie de conductas de esta índole y que, tras ser amonestado, mantiene una postura hostil a través de conductas de este tipo, se convertirá en el alumno disruptivo.

El profesorado atribuye los problemas en los alumnos prioritariamente a conductas aprendidas en el seno familiar o en contextos sociales que lo permiten e incluso lo favorecen, como se desprende de los estudios del Defensor del Pueblo (1999), y Croll y Moses (1985). También se justifican por una serie de características propias de la personalidad del alumno y a una creciente oleada de intolerancia en la sociedad, todas ellas causas ajenas al medio escolar. Así se acabará etiquetando a dicho alumno y tanto su imagen personal como la que los otros le atribuyen tenderá a perpetuar sus conductas perturbadoras al igual que mantendrá la actitud negativa que se construye de sí mismo.

El etiquetado de un alumno como disruptivo incide directamente sobre las expectativas que se tienen sobre dicha persona y proporciona pocas opciones de éxito, si además las razones o causas de esos comportamientos, los adultos las atribuyen exclusivamente a elementos exógenos (externos a la escuela), la capacidad de ayuda y

mejora del alumno en el contexto escolar queda anulada. Si, por el contrario, partimos de la base de que son varios agentes los que intervienen en el fenómeno de la disrupción, la capacidad de intervención tendrá más posibilidades de llevarse a cabo.

Sin embargo, cada profesor interpreta el escenario de aula desde su propia subjetividad y la forma en la que se afrontan dichas situaciones es un componente básico para su resultado final. De este modo se pueden penalizar la mayoría de las conductas indebidas y crear climas tensos y carentes de buenas relaciones interpersonales, o conciliar las necesidades de los alumnos con las necesidades del proceso de enseñanza y buscar otras estrategias para su transformación positiva. También existen diferentes estilos personales para afrontar los conflictos que categorizamos como agresivo, pasivo y asertivo. Cornelius y Faire (1995) los categorizan como lucha, huida y fluir.

Entendemos como un **comportamiento agresivo** aquél que se realiza sin tener en cuenta las necesidades de los demás, que busca a toda costa ganar prioritariamente y lograr la satisfacción personal. La agresividad percibida como lucha daña la relación y produce una escalada de conflictos. Por otra parte, la huida de los conflictos aleja a la otra persona, por lo que al actuar pasivamente no mantiene la posición ante los demás; de esta forma, el **individuo pasivo** puede evitar involucrarse en los conflictos, acomodarse o simplemente no afianzarse personalmente, perdiendo la oportunidad de ser respetado por sí mismo. Los **comportamientos y personas asertivas** son capaces de buscar el beneficio propio y el del otro, sabiendo comunicar sus necesidades e intereses respetando y teniendo en cuenta las de los otros, buscando la ganancia de las partes y la satisfacción mutua. Como mantienen Cornelius y Faire (1995:70) “fluir no es fácil, casi siempre requiere una elección consciente, un grado de flexibilidad, capacidad, valor y confianza en el proceso de comunicación”.

La constante interacción de las personas en la vida social nos produce satisfacción mutua y, a través de este intercambio, unos otorgan un

valor determinado a los otros. En este proceso de significación de unos y otros, las habilidades asertivas que los individuos manifiestan para mantener los derechos e intereses propios desempeñan un papel importante como regulador de la interacción. Las personas actúan en muchos casos según las circunstancias; sin embargo, cada individuo se puede identificar con cierto estilo personal que se ajuste a las tres conductas antes mencionadas.

También cabe la posibilidad de que las respuestas asertivas puedan llegar a transgredir la norma social, dado que estas normas varían según los contextos. Así se entiende que moverse y hablar dentro del aula sin tener en cuenta la marcha de la clase, rompe la convención del aula; mientras que en una discoteca aquel individuo que se mantiene callado, en un rincón, observando y sin expresar sus emociones rompe la norma social del grupo y del lugar en el que está inscrito. Por ello, Trianes y Fernández-Figueroa (2001:165) hacen hincapié sobre la necesidad de que “la respuesta asertiva debe ser ponderada entre la expresión de las propias necesidades y los objetivos y las normas sociales que regulan la aserción”.

Por tanto, la búsqueda y práctica de la asertividad en el aula se entiende como un estilo generalizable para otros contextos, donde los alumnos puedan distinguir entre lo que es exigible en el trato y en los modos de proceder dentro del aula, y los de su vida privada.

Debemos recordar que en toda acción disruptiva hay tres agentes; el o los alumnos que incumplen las normas y las expectativas educativas del grupo de aprendizaje, el profesor que atiende a esas conductas y el grupo de alumnos restantes que pueden permanecer ajenos a dichas conductas, o asociarse a ellas e incrementar el nivel de disrupción. La interrelación de todos y las respuestas que mutuamente se atribuyan, proyectarán las diferentes interpretaciones de los hechos o incidentes de indisciplina, disruptivos y perturbadores.

Desde otra vertiente de interpretación, se sostiene la necesidad de ayudar al alumno disruptivo atendiendo a sus necesidades básicas y

no tanto a sus síntomas conductuales. En muchos autores existe una creencia fundamental en que hay que conceder importancia a los factores del estilo de vida del alumno, intentando enriquecer su comprensión del mundo e interacción social, y no centrarse en erradicar la conducta indeseable del alumno. Esto supone ofertarle oportunidades de éxito en el medio escolar, darle atención individualizada y buscar la comunicación, la negociación y la búsqueda de alternativas a su conducta social.

El tratamiento del alumno disruptivo es uno de los retos de los centros educativos. Cualquier buen conocedor de la situación sabe lo poco efectivas que resultan las intervenciones habituales (castigos, riñas, etc.) con este tipo de alumnos en segundo y tercero de la ESO. Cada alumno presenta una problemática personal que requiere un enfoque particular; la simple sanción, sermón o valoración negativa de su conducta no suele dar resultado. Intentar llegar a pactos con estos alumnos es otra de las estrategias más utilizadas por los tutores y jefes de estudios que, por lo menos, permite que el alumno se comprometa a nivel personal con ciertos cambios o contenciones. En muchas ocasiones será el transcurso del tiempo y el agotamiento de las conductas inadecuadas y las contestaciones cada vez más tajantes y cortantes del sistema (llamada de atención, entrevista personal, pactos, llamada a familia, pactos con la familia, cúmulo de amonestaciones, expulsiones dentro o fuera del centro escolar, instrucción para consejo escolar, etc.) lo que doblegará, de mala gana, la resistencia a cambiar y respetar los derechos de sí mismo y de los demás a aprender y convivir en paz.

Si al principio de la cadena de situaciones negativas que se le suelen presentar al alumno altamente disruptivo, se consigue que haya un pensamiento reflexivo sobre lo que es la alteración en el aula, es decir, de qué se trata y las repercusiones que conlleva para el alumno implicado y la clase en su conjunto, es posible que se inhiba dicha cadena de situaciones negativas y se puedan pactar acuerdos sentidos como propios.

También es usual encontrar que, cuando se le pregunta al alumno con graves problemas de

“saber estar” en el aula, qué es lo que está haciendo para que le expulsen o le llamen la atención, su respuesta sea ambigua y no pueda explicitar con exactitud cuáles son las conductas que le están trayendo las consecuencias no deseadas. El alumno a menudo se remite a los otros (“estaba hablando todo el mundo”, “¿por qué sólo me llaman la atención a mí?”); desde la posición del profesorado surge incredulidad ante estas afirmaciones por parte del alumno disruptivo que continuamente demanda la atención. Sin embargo, el alumno a menudo dice lo que siente, sabe que algo no está funcionando, pero no llega a concebir que su conducta y actitud sea tan diferente de la de sus compañeros de aula, ni siquiera que la intensidad de sus malas conductas tenga tanta repercusión como de hecho puede llegar a tener. Se desprende de todo esto la necesidad no sólo de identificar las conductas inadecuadas, sino también de proponerle y modelarle, a ser posible, conductas adecuadas, y sobre todo intenten lograr que llegue a percibir la repercusión de esas conductas en el resto del grupo y en la interacción con el profesor para el buen aprovechamiento del proceso de aprendizaje.

2.1.6. Las normas de centro y de aula

También sabemos que la disrupción se atribuye a un conjunto de faltas menores que generalmente en sí mismas no tienen el valor que la institución escolar le atribuye. Estas faltas están sujetas al contexto en el que se producen, la clase en la que se imparte, aunque en situaciones no formales puedan ser consideradas conductas comunes e incluso de buena educación (ej: levantarse a abrir una ventana debido al calor). La escuela, una entidad altamente reglada, necesita y exige que los alumnos se socialicen de una determinada forma, de ahí que las normas y el trabajo de normas es básico para dicha institución. Pero esas mismas normas se refieren en general a conductas menores donde claramente se dan por hecho los valores propios de la institución

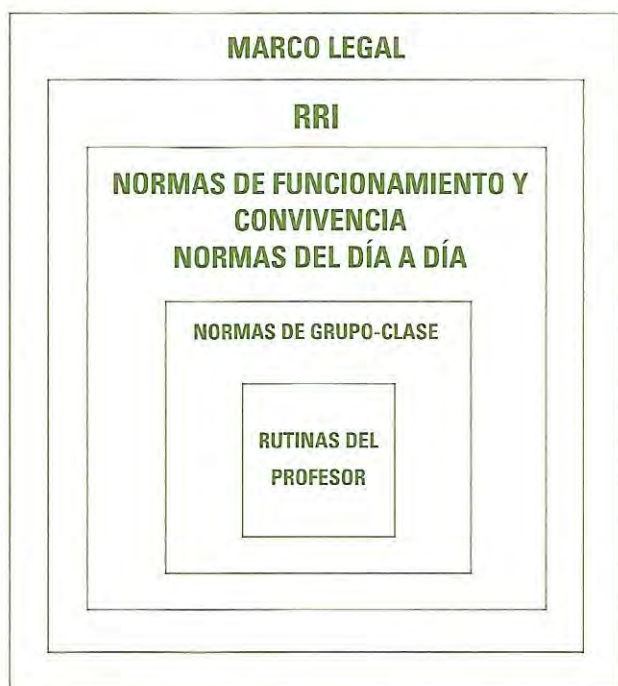
La disrupción está íntimamente ligada a las normas sociales de la escuela que, a su vez, for-

man parte de las normas del centro escolar. Sin embargo, el marco normativo de un centro y de un aula tiene diferentes niveles de interpretación y sobre todo de aplicación. En los centros las normas que se aplican se basan en la legislación que establece cada Comunidad Autónoma al respecto, que viene denominándose Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos¹⁰. Más allá de esta legislación de aplicación con carácter general, cada centro elabora su propio código de conducta y convivencia: el Reglamento de Régimen Interior. A menudo estos reglamentos son demasiado extensos y en el día a día se aplican un número reducido de normas, que por cultura de centro se acuerdan como suficientes y convenientes para el buen funcionamiento del centro en cuestión.

A pesar de ello, el aula es un lugar íntimo donde, una vez que se cierra la puerta y comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje, se elabora una red social con pautas propias que se compone de dos convenciones sociales: las normas del grupo-aula y las rutinas que propone y exige el profesor al abordar su materia. Estas dos se combinan y crean el marco de convivencia propio de la clase que están sujetos a los códigos más amplios antes mencionados. Como se observa en el cuadro de la página siguiente, las relaciones en el aula se ajustan a un gran número de códigos de conducta y éticos que van de lo general a lo particular.

Los profesores, cuando exigen autoridad y la aplicación de la disciplina y del código de buena conducta, no sólo solicitan la rigurosa aplicación de los marcos legislativos y de las normas sociales de la escuela, sino que ellos mismos tienen un papel importante en la aplicación de la norma en sus propias rutinas, y en la gestión y en el control del mantenimiento de las normas de aula. Esto no siempre es entendido por algunos profesores que exigen que sean agentes externos al aula (jefes de estudios, tuto-

¹⁰ Ver el apartado “Marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid” en la introducción del libro.



res, directores,...) quienes disciplinen a los alumnos dentro de su aula, cuando la disciplina se ajusta a una variedad de componentes, como hemos explicado anteriormente.

En resumen, la interrupción supone un fenómeno recurrente y es causa de múltiples conflictos en el medio escolar. Las interpretaciones de los profesores apuntan a elementos causales ajenos a su acción directa, aunque los estudios sobre interrupción indican que es la combinación de distintos factores: el alumno, la institución escolar, el currículo, la gestión de aula y la relación que se establezca dentro del aula, los que han de ser revisados. Por todo ello, la interrupción ha de ser analizada a diferentes niveles: individual, familiar, el clima de clase, la escuela, la comunidad y la estructura social.

3. Actividades

RELACIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades para el profesorado

- Actividad 1: ¿Qué es para ti una conducta disruptiva?
- Actividad 2: Diferentes estilos de afrontar los conflictos: asertivo, pasivo y agresivo.
- Actividad 3: Estrategias didácticas del profesorado.

Actividades para el alumnado

- Actividad 4: Ficha de observaciones.
- Actividad 5: Role play de incidentes.
- Actividad 6: Caso práctico: intervención en un caso de interrupción reiterada en grupo clase.
- Actividad 7: Evaluación final.

3.1. Actividades para el profesorado

- Actividad 1: ¿Qué es para ti una conducta disruptiva?

Objetivos:

- Refrendar y revisar las posturas individuales ante los conflictos y ante la normativa.
- Buscar una mayor consistencia de actuación en el conjunto del profesorado.

Desarrollo:

El formador les entrega el estadillo (Documento IV.1) y les dice que lo rellenen individualmente. Más tarde, se les sitúa en parejas y se les pide que cotejen sus respuestas y se expliquen unos a otros sus formas de entenderlo. Después, han de trabajar en grupos de cuatro. Al final se hace una pequeña síntesis en la pizarra de lo que ese grupo de profesores considera más usual y problemático en su centro.

Documento IV.1

Rellena el siguiente cuadro según estos criterios:

- a. ¿Con qué frecuencia en una hora lectiva se dan los siguientes comportamientos en clases consideradas por ti difíciles?
- b. Hasta qué punto consideras estas conductas disruptivas causa de amonestación (Sí/No/?depende).

c. ¿Cómo sueles intervenir en estos incidentes?

Marcar una X donde proceda y/o indica número de veces.

Se puede añadir alguna otra conducta que se considere ofensiva que no conste en el siguiente listado:

COMPORTAMIENTO	Frecuencia	SI	¿?	NO	Llamada de atención en clase	Charla en privado	Notificación oral al tutor	Otras
<p>EN CUANTO A LAS NORMAS:</p> <p>Llegar tarde a clase. Pedir salir al lavabo continuamente. Faltar a clase. Fumar en las aulas. Pintar en las mesas o paredes. Tirar cosas por la clase. Pintar el cuaderno o el libro. Llevar indumentaria estrafalaria. Consumir golosinas u otro tipo de comida. Jugar a las cartas. Oír música en un walkman. Mandar mensajes en el teléfono móvil. Desordenar mobiliario. Juguetear. Hacer ruidos o gritar en clase. Falta de orden a la salida o entrada a la clase.</p> <p>EN CUANTO A LA TAREA:</p> <p>No traer los deberes. Rehusar hacer la tarea en clase. Realizar comentarios vejatorios sobre la tarea. Falta de interés, pasividad e inactividad. No traer libros ni cuadernos ni bolígrafos. Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar. Hacer otra tarea.</p> <p>EN CUANTO AL RESPETO AL PROFESOR:</p> <p>Hablar cuando habla el profesor. No acatar las órdenes del profesor. Levantarse de su sitio sin permiso. Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso. Amenazar a un profesor. Pegar al profesor.</p> <p>EN CUANTO A SU RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS:</p> <p>Pelearse con un compañero. Reírse de un compañero. Quitar cosas a un compañero. Insultar a un compañero en clase. Dar collejas a un compañero o similares. Hacer gestos o gesticulaciones jocosas.</p>								

Actividad 2: Diferentes estilos de afrontar los conflictos: asertivo, pasivo y agresivo.

Objetivo:

— Reflexionar sobre el estilo personal para afrontar conflictos.

Desarrollo:

A) Actividad sobre asertividad, agresividad y pasividad.

- a) El formador entrega el Documento IV.2 (cuadro de estilo de comunicación). Se comenta y se aclaran posibles dudas.
- b) El formador simula un caso en el que se comporta de forma asertiva. Tras lo cual, el grupo va describiendo conductas y habilidades que se han modelado o que se podrían haber dado al afrontar el conflicto. Tras el desarrollo de la actividad se entrega el Documento IV.3 (Técnicas y actitudes de la asertividad).
- c) Se les solicita que en pequeños grupos (3 ó 4 personas) propongan una situación de la vida real en la que practiquen las tres opciones con el mismo relato.

B) Actividad. ¿Cómo actuarías en este caso?

En esta actividad, los asistentes van a desarrollar las tres posibles formas de actuar en dos casos usuales de aula. Para ello hemos elaborado un conjunto de tarjetas Documento IV.4 (actividad de las tarjetas) que en breves líneas nos sitúan en incidentes cotidianos del aula. Se puede realizar de dos formas, como se indica en el Documento IV.4, o bien de la siguiente manera:

- a) Los profesores se ponen en parejas.
- b) El formador les entrega dos escenas a cada pareja para que trabajen su respuesta natural, aquella que les saldría de dentro expresando cómo ellos tenderían a actuar en ese caso.
- c) Cada miembro de la pareja narra su respuesta al compañero. Se establece un diálogo en el que se clasifica la respuesta según los tres estilos personales.
- d) Se proponen alternativas a las respuestas para indagar sobre posibles respuestas agresivas, pasivas o asertivas.
- e) En gran grupo cada pareja cuenta sus versiones.

Documento IV. 2. Estilos de comunicación

ESTILO DE COMUNICACIÓN¹¹

Ser pasivo significa:

Evitar decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas:

- porque tienes miedo de arriesgarte a consecuencias indeseadas o molestas;
- porque no crees en tus propios derechos personales;
- porque no sabes cómo manifestarlos;
- porque consideras los derechos de los demás más importantes que los tuyos.

Ser agresivo significa:

- Decir lo piensas, sientes, quieres u opinas sin respetar el derecho de los demás a ser tratados con respeto.

Ser asertivo significa:

Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas:

- sin perjudicar el derecho de los demás a ser tratados con respeto;
- de manera franca, honesta y no amenazadora;
- respetando tus propios derechos personales.

¹¹ Extraído de Técnicas de intervención psicológica para adolescentes: Rosemarie S. Morganett (1995). Martínez Roca. Madrid.

Documento IV. 3. Técnicas y actitudes de la asertividad

TÉCNICAS Y ACTITUDES DE LA ASERTIVIDAD

COMPORTARSE ASERTIVAMENTE REPRESENTA:

- UTILIZAR UN LENGUAJE NO VERBAL ADECUADO
 - Mantener el contacto ocular con el interlocutor.
 - Mantener una posición erguida con el cuerpo.
 - Hablar de forma audible, clara y firme.
 - Evitar las lamentaciones, los tonos apoloéticos y las fórmulas amenazantes.
 - Utilizar los gestos y expresiones del rostro para dar más énfasis a las palabras.

- EXPRESAR FIRMEZA EN EL MANTENIMIENTO DE LAS PROPIAS POSICIONES.

- RESPETAR LOS DERECHOS DEL OTRO.

- PACTAR.

- SER FIRME CON EL TEMA Y RESPETUOSO CON LAS PERSONAS.

- TOMAR DECISIONES PROPIAS.

- TENER CONFIANZA EN UNO MISMO.

- HABLAR EN PRIMERA PERSONA.

- HACER Y RECIBIR CRÍTICAS.

- EMPATIZAR CON LAS NECESIDADES DEL OTRO AUNQUE MANTENIENDO LAS NECESIDADES PROPIAS.

Documento IV. 4. Actividad de las tarjetas

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivir en propia piel situaciones conflictivas en el aula. • Plantear diferentes estilos para afrontar los conflictos.
<p>Desarrollo:</p> <p>Se forman parejas. Previamente se cortan los casos en tiras y se les entrega uno o dos casos a cada pareja. Se les solicita que la representen entre sí en los tres estilos (asertivo, no-asertivo, agresivo). En gran grupo, cada pareja escenifica (si se consigue que lo hagan) las tres versiones. Según van saliendo las parejas, se van haciendo comentarios. Al final se hace una pequeña síntesis de las estrategias y técnicas más usadas y sobre todo qué estilo ha proporcionado mejores resultados a los oyentes.</p>
<p>— Juan, saca el libro que vamos a empezar a trabajar. Juan no saca el libro. — ¿Dónde lo tienes? — Se me ha olvidado. “No voy a venir cargado”.</p>
<p>Propones una tarea y hay un alumno que sistemáticamente da un juicio de valor normalmente negativo o jocoso a tu propuesta (¡Vaya rollo! ¡Si ya lo hemos hecho!).</p>
<p>Un alumno suele estar hablando con sus compañeros, tira papeles cuando no lo ves, pone caras cuando escribes en la pizarra. Lo cambias de sitio, pero tiende a volver a repetir su conducta.</p>
<p>Un alumno muy ingenioso hace bromas muy procedentes, pero últimamente se está pasando.</p>
<p>Un alumno continuamente viene a tu mesa a preguntarte sobre las actividades, pues no se entera de cómo hacerlas. Si está solo no trabaja, tienes que estar con él.</p>
<p>Alumna que continuamente provoca con su coquetería, ropa, miradas, maquillaje. Llama la atención del profesor o de sus propios compañeros.</p>
<p>Alumno líder de un grupo muy disruptivo que se apoya en sus compañeros con frases jocosas, con rechazos, y en contra de la dinámica de la clase. Provoca la falta de atención del resto de la clase con una actitud retadora.</p>
<p>Alumno que falta a clase periódicamente. Justifica no tener sus trabajos por su absentismo no justificado el cual tiene un carácter ambiguo (porque está su madre enferma...); pretende que le pongas tareas específicas (Me puede hacer el examen otro día...).</p>
<p>Alumno que expone los comentarios de su familia acerca de los trabajos mandados o del enfoque de la asignatura con connotación negativa.</p>
<p>Alumno con falta de concentración, impulsivo, que no para ni deja parar, continuamente exige atención. (Cuando acabe con esto, ¿qué hago después?)</p>
<p>Uno de tus alumnos llega tarde sin razón. Si te enfrentas a él, responde con una excusa arrogante y firme. Rehúsa seguir las instrucciones.</p>
<p>Chico con rasgos casi patológicos, muy agresivo, habla muy fuerte y con frecuentes amenazas. Responde inmediatamente cuando se hace un comentario general de cambio, de revisión, etc., con un matiz negativo.</p>

Actividad 3: Estrategias didácticas del profesorado.

Objetivo:

— Autoevaluar nuestras actitudes y habilidades para hacer frente a la interrupción.

Desarrollo:

Trabajando de forma individual, revisa durante dos semanas tus estrategias en el aula. Procede a realizar esta autoevaluación al finalizar dicho periodo de tiempo, señalando las que utilices más a menudo y con menos frecuencia. Para ello emplea la plantilla que aparece en el Documento IV.5.

Una vez rellena, se pueden incluir otras

estrategias no mencionadas en la rejilla. Cada profesor coteja con otro profesor del grupo de formación o del equipo docente su práctica más habitual y explica el modo de proceder que utiliza en la puesta en práctica de estas estrategias.

Posteriormente en gran grupo se expresan las tendencias del grupo y se valora la oportunidad de cada una de las estrategias descritas.

Para contar con más criterios a la hora de debatir sobre los comportamientos que hay que seguir a la hora de hacer frente a la interrupción, puede ser de utilidad establecer una última fase consistente en cotejar el debate con el cuadro que presentamos a continuación y que fue elaborado por Fernández (2001) para la publicación "Guía para la convivencia en el aula".

Al principio de la clase

- **Supervisión.**
 - Saludar, supervisar la entrada.
 - Contacto visual.
 - Uso de nombres propios.
 - Uso de nosotros al hablar al grupo.
 - Dar impresiones verbales y no verbales.
 - Supervisar grupos de alumnos.
- **Tiempo-espacio.**
 - Puntualidad.
 - Ocupar un lugar central, hacer comentarios precisos, mucho contacto visual.

Al empezar la tarea

Comenzar con una tarea individual en la mesa.

- **Motivación.**
 - Activar la curiosidad e interés por el tema
 - Hacer explícito al alumnado la organización de la tarea (quién, qué, cómo, durante cuánto tiempo) y las metas a que hay que conseguir.
 - Relacionar los contenidos con los intereses de los alumnos y con los conocimientos anteriores.
 - Hacer preguntas que ayuden a conectar la nueva información.

- **Contenidos.**

La programación debe contemplar tiempos y materiales además de contenidos.
Hacer variedad de actividades y de estilos de aprendizaje: mirar, escuchar, hablar, escribir, preguntas y contestaciones, en parejas, en grupos.
Proporcionar tareas abiertas que admitan varias soluciones.
Estructurar la actividad de forma posible y comprensible.

- **Supervisión.**

Distribuir la atención hacia todos los alumnos.
Mantener una supervisión continua.

Durante la tarea

- **Motivación.**

Valorar las contribuciones creativas, incorporarlas si se puede.
Halagar-retroalimentar.
Mantener un ritmo, cambiar sin sobresaltos (las transiciones traen mucha interrupción).
No interrumpir el flujo de la clase innecesariamente, dejar para el final las cosas de las que te acuerdes repentinamente.
Ayudar a los alumnos que lo requieran.

- **Contenidos-Procedimientos.**

Aclarar dudas, preguntar por las dificultades.
No estar demasiado tiempo en un tema.
Algunos grupos necesitan distribuir la tarea entre los diferentes miembros, darles instrucciones o pautas específicas.
Tener preparadas tareas a diferentes niveles (atención a la diversidad).

- **Supervisión.**

No permitir que un grupo o una persona monopolice la atención del profesor, aconsejar, anotar, organizar, reprender, leer y escuchar a la vez.
Ser consciente del espacio: delante, entre los pupitres, al final o moviéndose para ver las tareas de los alumnos.

Al recoger y salir

Preparar y organizar el final de la clase: dejar tiempo.
Estar preparado para que los alumnos más conflictivos terminen antes que los demás la tarea.
Resumir lo que se ha hecho y conectarlo con los planes para el futuro.
La salida permite unas breves palabras con aquellos que no hayan colaborado.

Documento IV. 5. Estrategia de enseñanza

	Utilizada a menudo	Utilizada a veces	No Utilizada
Administración de tests			
Exámenes			
Lectura en voz alta por parte del alumnado			
Subrayado			
Preguntas al conjunto del alumnado			
Cuadernillos informativos			
Fichas			
Diálogo			
Diferentes materiales			
Selección de actividades			
Empleo de simulaciones			
Estudio de casos			
Experimentos científicos			
Explicación de contenido más relevante			
Expresión clara de objetivos			
Interacción en el grupo			
Trabajo por parejas			
Técnicas cooperativas			
Trabajo individual			
Lección magistral			
Planificación del trabajo a cargo de los alumnos			
Recogida de datos			
Reflexión sobre la experiencia			
Toma de apuntes			
Dictado			
Tolerancia de errores			
Vídeo			
Torbellino de ideas			
Esquemas o mapas conceptuales			
Resolución de problemas			
Revisión de deberes			
Deberes precisos para casa			
Juego de rol			
Exposición oral del alumnado			
Pósters o murales			
Utilización de la pizarra			
Utilización de colores, pegatinas, etc.			
Manejo de instrumentos			
Modelado de la tarea			
Autoevaluación del alumnado			
Evaluación del alumnado hacia el profesor			
Búsqueda de intereses personales de los alumnos con referencia a la tarea			
Cuestionarios			
Otras			

Adaptado de Ainstow, M., Beresford, A., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001): Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid. Narcea.

3.2. Actividades para el alumnado

Una vez trabajado el tema con el profesorado, es conveniente intentar adaptarlo al alumnado e intervenir desde los dos colectivos. Para ello, vamos a proponer dos actividades específicas reconstruyendo las actividades practicadas con los profesores. Así vamos a probar con unas actividades para la reflexión de un alumno disruptivo en la búsqueda de una visión más amplia de las consecuencias y formas de la alteración de la marcha de la clase (Actividad 4); y otra que apunta al conjunto de la clase en la que se practican los tres estilos para afrontar las incidencias del aula (Actividad 5). Por último, nos remitiremos a un caso práctico real en la que se trabajaron los acuerdos y las normas de aula entre un directivo, un profesor con mala relación con un grupo de alumnos y grandes dificultades para impartir la materia, y un grupo-clase de segundo de la ESO en rebeldía con ese profesor en particular, y con el conjunto de profesores y la escuela en general (Actividad 6).

Actividad 4: Ficha de observaciones.

Objetivos:

— Favorecer una reflexión por parte del alumno sobre lo que produce grave alteración y las repercusiones que conlleva.

— Facilitar pautas de autocontrol y de mejoría de la conducta al alumno conflictivo.

Desarrollo:

Se le entrega al alumno la ficha de observa-

ciones (Documento IV.6) y se le indica que durante un día o dos, según se considere oportuno, recoja los incidentes que vea poniendo una X al producirse dichas conductas en su aula. Él va a permanecer como observador y debe sentarse separado de sus compañeros habituales para poder recoger la información sin influencias de sus amigos. Toda la actividad debe ser confidencial con respecto al resto de sus compañeros.

Previamente se da a conocer al equipo de profesores de ese grupo la actividad que se va a realizar para que permitan que el alumno observe y marque los incidentes que ocurran en el aula sin interferencia alguna.

Al finalizar el día, en la última clase, deberá abandonar el grupo y escribir la hoja de reflexión adjunta al inventario de observación (Documento IV.7). Sus respuestas serán más tarde discutidas con el tutor, orientador y/o jefe de estudios supervisor de la experiencia.

Tras discurrir el periodo de tiempo señalado para la realización de la observación, ha de realizarse una entrevista con el alumno utilizando sus comentarios escritos para llegar a un acuerdo sobre su futura actuación dentro del grupo-clase.

Esta actividad requiere, por un lado, máxima confidencialidad de la persona supervisora y del propio alumno, y un consentimiento pleno del alumno para participar en la experiencia. No debe realizarse con un alumno que no quiere hacerlo, ni cuando el conjunto del equipo de profesores se sienta amenazado por las observaciones del mismo.

Documento IV. 6. Inventario de observación clase-grupo

<p>En cuanto a las normas:</p>	
<p>Llegar tarde a clase. Pedir salir al lavabo continuamente. Faltar a clase. Fumar en las aulas. Pintar en las mesas o paredes. Tirar cosas por la clase. Pintar el cuaderno o el libro. Llevar indumentaria estrafalaria. Consumir golosinas u otro tipo de comida. Jugar a las cartas. Escribir y enviarse notas en clase. Oír música en un walkman. Mandar mensajes en el teléfono móvil. Desordenar mobiliario. Juguetear. Hacer ruidos o gritar en clase. Falta de orden a la salida o entrada a la clase.</p>	
<p>En cuanto a la tarea:</p>	
<p>No traer los deberes. Rehusar hacer la tarea en clase. Realizar comentarios vejatorios sobre la tarea. Falta de interés, pasividad e inactividad. No traer libros ni cuadernos ni bolígrafos. Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar. Hacer otra tarea.</p>	
<p>En cuanto al respeto al profesor:</p>	
<p>Hablar cuando habla el profesor. No acatar las órdenes del profesor. Levantarse de su sitio sin permiso. Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso. Amenazar a un profesor. Pegar al profesor.</p>	
<p>En cuanto a su relación con sus compañeros:</p>	
<p>Pelearse con un compañero. Reírse de un compañero. Quitar cosas a un compañero. Insultar a un compañero en clase. Dar collejas a un compañero o similares. Hacer gestos o gesticulaciones jocosas.</p>	

Documento IV. 7. Hoja de reflexión a partir de los datos

Una vez que has registrado el número de incidentes que más frecuentemente se dan en tu clase, es el momento de pensar sobre las repercusiones de estos incidentes. Por favor, rellena estas preguntas y añade cualquier cosa que te venga a la mente relativa a este tema. Más tarde podrás explicarte mejor con el tutor/orientador que te encomendó la tarea, por lo que no te preocupe mucho lo bien o mal que escribes tu descripción.

- 1) ¿Qué incidentes han sido los más frecuentes en tu clase en este día?
- 2) ¿Cuáles han requerido la intervención de los profesores?
- 3) ¿Ha habido alguno más grave que haya producido un enfrentamiento entre alumnos o profesor-alumno? ¿Cómo ha acabado?
- 4) ¿Cómo crees que se han sentido las personas involucradas en los incidentes más graves?
- 5) ¿Se podría haber resuelto de alguna otra forma? ¿Cuál? ¿Es posible hacerlo de esta otra forma?
- 6) ¿Cuáles de estas conductas habría sido la tuya en el caso de haber participado en alguno de los incidentes de los que estamos hablando?

7) ¿Te han pasado situaciones parecidas en el último mes?. Si te han pasado, ¿cómo has actuado?, ¿qué has hecho especialmente?

8) ¿Qué te gustaría que cambiara en tu vida escolar?

9) Teniendo en cuenta lo que has observado en este día, ¿qué puedes cambiar personalmente para mejorar tu situación dentro del aula?

Actividad 5: Role play de incidentes.

Objetivos:

- Practicar los tres estilos de afrontamiento de los conflictos (agresivo, pasivo y asertivo).
- Reproducir situaciones reales del aula y formas de analizarlas.

Desarrollo:

Se presentan los tres estilos para abordar los conflictos a los alumnos (Documento IV.2 y Documento IV.3) haciendo hincapié en las diferencias entre el estilo asertivo y agresivo que puede llegar a ser violento en situaciones extremas. Los alumnos presentarán dudas y el profesor deberá escenificar alguna situación con un voluntario, para modelar los tres estilos.

Se forman grupos de cuatro alumnos y se les entrega a cada uno de ellos uno de los casos (Documento IV.7) para que lo desarrollen por ellos mismos. Dos de ellos tienen que seguir la

escena como crean que hubieran actuado personalmente; los otros dos deben observarlos y una vez finalizada la escena, catalogar la actuación como asertiva, agresiva y/o pasiva. En la segunda vuelta, los que estaban observando deben actuar de forma distinta a como lo hicieron en la fase anterior. Al finalizar los dos role playing, el grupo debe decidir cómo se resolvería de forma más satisfactoria la escena y de nuevo reinterpretarla, dos voluntarios de los cuatro. Esta escena será posteriormente ejemplificada para el resto de la clase, si procede.

El profesor supervisa que los grupos estén llevando a la práctica las instrucciones. Una vez que todos los grupos hayan realizado dos escenas, se solicita que los diferentes grupos vayan mostrando a los demás ambas soluciones. Tras cada puesta en escena, el profesor solicita a la clase su punto de vista y se debate sobre incidentes parecidos y respuestas más satisfactorias para todos los implicados.

Documento IV. 8. Ejemplificación de casos

Caso 1

En una clase no has traído los deberes aunque últimamente los estás haciendo con un amigo en tu casa. Los dejaste en casa y crees que la profesora no te va a creer, pues en el primer trimestre no los hacías y te cazó varias veces. Te ha llamado por tu nombre y le has dicho que no los tienes, ante lo cual ella te ha dicho “nunca los tienes, ¿qué esperas, que te los haga yo?”. Tú te sientes herido y le dices..... (¿Qué pasa entonces?).

Caso 2

Te vienes riendo en clase (desde que empezó) con tu compañero de mesa. La profesora os ha llamado varias veces la atención y tú has dejado de hacer bromas, sin embargo tu compañero sigue con las bromas y de vez en cuando te ríes un poco. Están dictando materia que, además, entrará en el examen de la semana que viene, se te ha caído el bolígrafo al girarte para mirar a tu amigo que estaba con sus bromas. Al irlo a coger, has perdido el hilo del dictado y cuando has solicitado que te esperara, la profesora ha dicho que llevas toda la clase dando la lata y que esta vez te toca a ti esperar a los demás. Tú le respondes..... (¿Qué pasa entonces?).

Caso 3

Te has quedado hablando con el jefe de estudios porque te ha llamado para aclarar un tema que pasó ayer en otra clase y llegas tarde a la tercera clase del día. Abres la puerta y entras como de costumbre sin pedir permiso (a veces has llegado tarde y has entrado así), para sentarte en tu sitio. El profesor te pregunta por qué entras de esa forma sin pedir permiso. Sientes que te está tratando diferente a otros días y que posiblemente tenga algo que ver con lo del jefe de estudios, que se han puesto todos de acuerdo para ir a por ti. Tú le dices.....(¿Qué pasa después?).

Caso 4

Nada más comenzar la clase, el tutor que es el profesor de Historia, te dice: “Ayer tuvimos una reunión los profesores y hemos decidido que te cambies de sitio, que no sigas sentándote con tu compañera, así que muévete a la segunda fila para el resto del trimestre”. Tú crees que no es justo que sólo te cambien a ti y que lo diga de esa forma en medio de la clase sin haberte avisado anteriormente. Tú le dices..... (¿Qué pasa después?).

Caso 5

Antonio, un compañero de clase, viene molestándote desde hace unos días; se pone delante de ti cuando vas a pasar, hace gestos graciosos y hace bromas continuas. Lo malo es que tú no le has hecho nada y te está empezando a tocar las narices. En plena clase cada vez que el profesor se da la vuelta te tira pelotitas o te hace gestos con la cara y las manos. ¡Te tiene más que harto! Una de las veces te tira una tiza y justo cae a los pies del profesor que por la trayectoria cree que has sido tú. El profesor te llama por tu nombre y te dice: “¡Vaya, te crees muy listo tirando tizas y manchando todo el suelo! Ahora mismo te hago un parte y no se te vuelva a ocurrir tirar nada más al suelo”. Tú le dices..... (¿Qué pasa después?).

Actividad 6: Caso práctico: intervención en un caso de disrupción reiterada en grupo-clase.

El caso que vamos a describir ocurrió entre un grupo de segundo de la ESO y un profesor con muy poca experiencia docente. Tras comenzar el curso, se obvió la dificultad de mantener una relación de respeto y aprendizaje por parte del grupo hacia el profesor e incluso entre los propios alumnos. La relación fue deteriorándose progresivamente con el uso continuo de partes y expulsiones que, en vez de surtir el efecto deseado, producían mayor y mayor fragmentación de la relación entre el grupo y el profesor. El grupo a su vez tenía un comportamiento inadecuado con otros profesores, pero en ningún caso se llegaba a los extremos de esa situación en concreto. La intervención grupal tuvo la intención de buscar la reconciliación, explicitando expectativas, necesidades y propuestas normativas de futuro. Se desarrolló en tres sesiones dentro de la misma área. La dinámica fue puesta en práctica entre el profesor y un directivo, si bien puede ser aplicada por un orientador y/o tutor. Es difícil pensar que un profesor en estas condiciones individualmente sepa y pueda llevar a cabo esta dinámica sin caer en tensiones y falta de encuentro.

Primera sesión:

Tras hacer una presentación al grupo de la intención de dialogar y exponer la buena disposición del profesor para llegar a acuerdos que pudieran favorecer la marcha de la clase, el grupo comenzó a expresar de forma explosiva su rencor y dificultades con el profesor. Claramente se percibió que había acusadores, alumnos reflexivos y defensores del profesor (los menos). Al no poderse llegar a un diálogo constructivo, más allá de la pura queja por ambas partes, se comenzó con la siguiente dinámica.

Se le solicitó al alumnado que contestara a las siguientes preguntas:

d) ¿Por qué estás en el instituto?

- e) ¿Cómo puedes alcanzar tus intereses al estar en el instituto?
- f) ¿Qué te molesta de lo que ocurre en esta clase?
- g) ¿Qué te gustaría que ocurriera en esta clase?
- h) ¿Qué propones para que mejore la convivencia en el aula?

Una vez rellenado el formulario de forma anónima, se hizo un vaciado en gran grupo. La primera pregunta fue clave para el desarrollo del resto de las sesiones, puesto que clarificó que al menos el 90% quería estudiar, como ellos dicen, “para mejorar su vida y labrarse un buen futuro”. Esto se convirtió en un lema dentro del grupo hacia el que guiar el desarrollo del resto de las sesiones. También aparecieron las rencillas entre los grupos que querían atender y aquellos que se lo impedían. En todos los detalles nos detuvimos y expandimos los puntos de vista y la discusión, causando un conflicto cognitivo en el alumnado que ante las contestaciones contrapuestas percibía que había diferencias de opiniones entre ellos mismos.

Segunda sesión:

En el segundo día se trabajaron explícitamente las dos últimas preguntas. Destacó el hecho de que los propios alumnos requerían el mantenimiento de las normas. Como el grupo no había realizado normas de grupo en tutoría, se aprovechó esta oportunidad para acordar las normas y rutinas deseables y exigibles por todos en esta materia.

Tras llegar al acuerdo de la relevancia de tener unas normas simples que fueran asumidas por todos, de nuevo de forma anónima, se les solicitó que cada alumno escribiera cinco normas que considerase imprescindibles. El profesor se llevó las propuestas a casa donde las categorizó según similitud de temática.

Tercera sesión:

Se presentaron los resultados sobre las normas y se acordó respetar aquellas más nombra-

das y aquellas donde había consenso. Algunas se referían a las relaciones entre los alumnos, otras al respeto al profesor, otras a las rutinas de la materia y otras sobre los procedimientos del profesor. Todo el mundo tuvo una copia de los acuerdos que se mantuvieron durante un periodo de tiempo en el que hubo una tregua de convivencia en el grupo y en la materia en cuestión.

4. Evaluación

Actividad 7. Evaluación previa.

Objetivo:

— Reflexionar sobre las ideas previas respecto a la interrupción.

Desarrollo:

Contesta a estas preguntas y, al final del módulo, revísalas de nuevo:

1. ¿Qué importancia otorgas a la interrupción en el aula dentro de tus funciones como tutor?
2. De las posibles respuestas a estas circunstancias, ¿hasta qué punto consideras que las condiciones familiares y personales del alumno conflictivo son causa de su comportamiento?
3. ¿Cómo resuelves normalmente los problemas de interrupción en tu aula como profesor y como tutor de un grupo?

Actividad 8. Evaluación final.

Objetivo:

— Reflexionar sobre los comportamientos y actitudes que tenemos ante el fenómeno de la interrupción.

Desarrollo:

— Rellenar individualmente el siguiente cuestionario:

1. Escribe cuatro elementos de la organización del aula que consideres imprescindibles al abordar incidentes de interrupción con un alumno determinado.
2. Identifica los pasos más habituales que personalmente realizas y/o debes realizar al intervenir un caso de interrupción como profesor de aula.
3. ¿Con quién deberías refrendar opiniones antes de proponer una intervención específica en un alumno y en el conjunto de la clase?
4. ¿En qué forma ha variado tu pensamiento y actitud hacia los incidentes de interrupción en tu grupo de tutoría a partir de este módulo?

Capítulo V

TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

A Vanesa se le iba a iniciar un expediente por haber agredido a Laura. Empezaron a picarse por los cotilleos de los respectivos círculos de amigos de cada una y porque cada una era y representaba lo opuesto a la otra. Laura era la típica buena chica y buena alumna y Vanesa la típica macarra, conflictiva, con escaso éxito escolar. Para la Jefatura las cartas ya estaban echadas: sabiendo el papel que desempeña cada una, creía saber cuál era la culpable y cuál la inocente. Sin embargo, antes de dar curso al expediente decidieron intentar resolverlo a través de una mediación, y así fue. En el curso de la misma se airearon los mutuos reproches, pero lo más interesante fue cuando Vanesa le reprochó a Laura que la delatará ante el tutor. Vanesa era plenamente consciente de que esa estrategia sería su condena y estaba con sed de venganza, porque según sus valores esas cosas se arreglan “entre nosotras”, y no siendo una “chivata”. Como resultado de la mediación fue posible desarticular la escalada de conflictos y acordar que cuando tuvieran problemas la una con la otra, en lugar de hablarlo con otras personas, lo harían entre ellas. Vanesa pudo también cambiar de actitud a raíz de sentir que se la tenía en cuenta y que no se la juzgaba, a la vez que asumió las responsabilidades que creó esta situación.

1. Justificación

El presente capítulo propone estrategias de intervención para los problemas de convivencia

que surgen en los centros educativos. Hemos comentado la importancia del modelo integrado para la mejora del clima del centro y del aula y de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, pero aquí expondremos una serie de técnicas y procedimientos por las que veremos cómo esos principios y valores se pueden llevar a la práctica, enriqueciendo y haciendo más eficaz la labor tutorial.

Sabemos que una de las atribuciones de los tutores es intervenir en conflictos, pero en general actuamos intuitivamente y con la mejor buena voluntad. No está mal para empezar, pero si además podemos hacerlo de una manera más eficaz, es decir, analizando el conflicto, utilizando las herramientas apropiadas de comunicación, evaluando los pasos que hay que seguir, consensuando las decisiones que hay que tomar, etc. no tendremos asegurado el éxito, pero tampoco habremos improvisado, sino que habremos seguido unas pautas que dan una probabilidad de alcanzar buenos resultados. La diferencia entre uno y otro caso es radical: los protagonistas de los conflictos pueden colaborar o no, pueden querer resolverlo positivamente o no (de cualquier modo no es el fin de estas estrategias manipular las voluntades ajenas), pero sí habremos hecho lo indicado para resolverlo colaborativa y constructivamente. No somos los responsables de que reinen las “buenas relaciones”, pero sí somos responsables de poner los medios, crear las condiciones propicias para que eso sea posible y, finalmente, emprender las actuaciones adecuadas, para gestionarlo con profesionalidad y llevarlo a buen fin.

A continuación aparecerán distintos modelos de intervención para el tratamiento de conflictos, todos ellos con características propias, pero con algo en común: la importancia del diálogo y del compromiso por parte de los destinatarios de las acciones, y la relevancia del tutor como facilitador y promotor de estos modelos de intervención en un programa de convivencia basado en la colaboración.

Este programa no sólo sirve para prevenir situaciones de conflicto que surgen en la convi-

vencia cotidiana, sino también para intervenir y facilitar procesos de resolución de los conflictos cuando éstos aparecen.

Como la conflictividad a la que deberemos hacer frente a diario en el aula y entre tantas personas distintas será variada, proponemos una serie de técnicas y procedimientos diferentes, que serán más adecuados unos u otros según los conflictos de que se trate. Se han excluido de este capítulo los de disrupción en el aula y los problemas de malos tratos entre iguales, que reciben un desarrollo específico en los capítulos IV y VI respectivamente.

Aquí se explica qué son y cómo se desenvuelven los **mediadores** y los **alumnos ayudantes**, figuras que sirven para promover autonomía y compromiso en la gestión de los conflictos y en la mejora de las relaciones entre iguales. También se describe la **asamblea**, por su importancia en la labor tutorial para potenciar el buen clima del grupo y la toma de decisiones consensuadas, y la **entrevista** que se utilizará cuando se deban analizar y buscar soluciones a nivel individual, con un alumno o con sus padres. También se comentarán otras técnicas: el **método Pikas** y el **Círculo de Amigos**, que están explicadas en los Paneles de síntesis y, finalmente, conoceremos cómo hacer una **mediación grupal**, que por tratarse de una técnica compleja, un paso más avanzado de la mediación, se explicará con más detalle.

Para la puesta en marcha de medidas como las mencionadas, según se explicó en el marco teórico, es deseable que se haga mediante la intervención en la cultura del centro y en las normas que rigen su convivencia, se acompañe esta línea de actuación, para que esté en consonancia con dicha cultura y no entre en contradicción con un modelo punitivo de resolver los conflictos. Por supuesto que tal nivel de coherencia es más una meta que hay que perseguir que un pre-requisito; pero ello evitará que el programa esté inserto como un “parche” y en cambio permitirá que esté imbricado dentro del modelo integrado de gestión de la convivencia y del tratamiento positivo de los conflictos.

2. Fundamentación

Si los conflictos son, entre otras cosas, falta de comunicación y de colaboración, quiere decir que el mejor antídoto contra ellos es activar la comunicación y la colaboración donde ha desaparecido. Para mejorar la comunicación recomendamos la lectura del capítulo II, donde se explica exhaustivamente cómo restablecerla cuando está fallando y cuando lo que falla es la colaboración, la cuestión será cómo promoverla y este es el objetivo de las líneas de actuación que vamos a descubrir.

Aquí explicaremos el tratamiento de conflictos desde el rol de tutor, ya que las acciones que podemos llevar a cabo son distintas. Empezando por el surgimiento de un conflicto, lo primero que hemos de analizar es quién o quiénes son los protagonistas y observar la clase de conflicto (asuntos, proceso y momento del conflicto, etc.). Luego, en función de esas características, debemos sopesar qué acciones podemos desarrollar en función de la actitud de los protagonistas, las medidas que hay en marcha en el centro, los recursos que poseemos, etc. Estas valoraciones en ocasiones podremos hacerlas solos pero en otras será mejor hacer participar a los implicados y/o hablarlo con otros profesores, orientador, equipo directivo, etc.

Contamos con dos grandes vías de actuación: la de los alumnos mediadores y/o ayudantes, en cuyo caso, en primer lugar, habrá que haberlos formado para el desempeño de tales funciones; y la intervención del tutor que podrá utilizar métodos como la entrevista, la asamblea, el método Pikas, el Círculo de amigos o la mediación grupal.

Para restablecer la confianza, como dijimos más arriba, estas técnicas y procedimientos se basan principalmente en la colaboración, la ayuda mutua, de modo que algunos alumnos con más competencias sociales ejercen un modelo positivo en un momento de deterioro de la imagen propia de los protagonistas del conflicto y de la ajena (de los antagonistas).

En las disputas interpersonales, la desconfianza hacia el adversario no permite creer en una solución al conflicto en la que se dependa

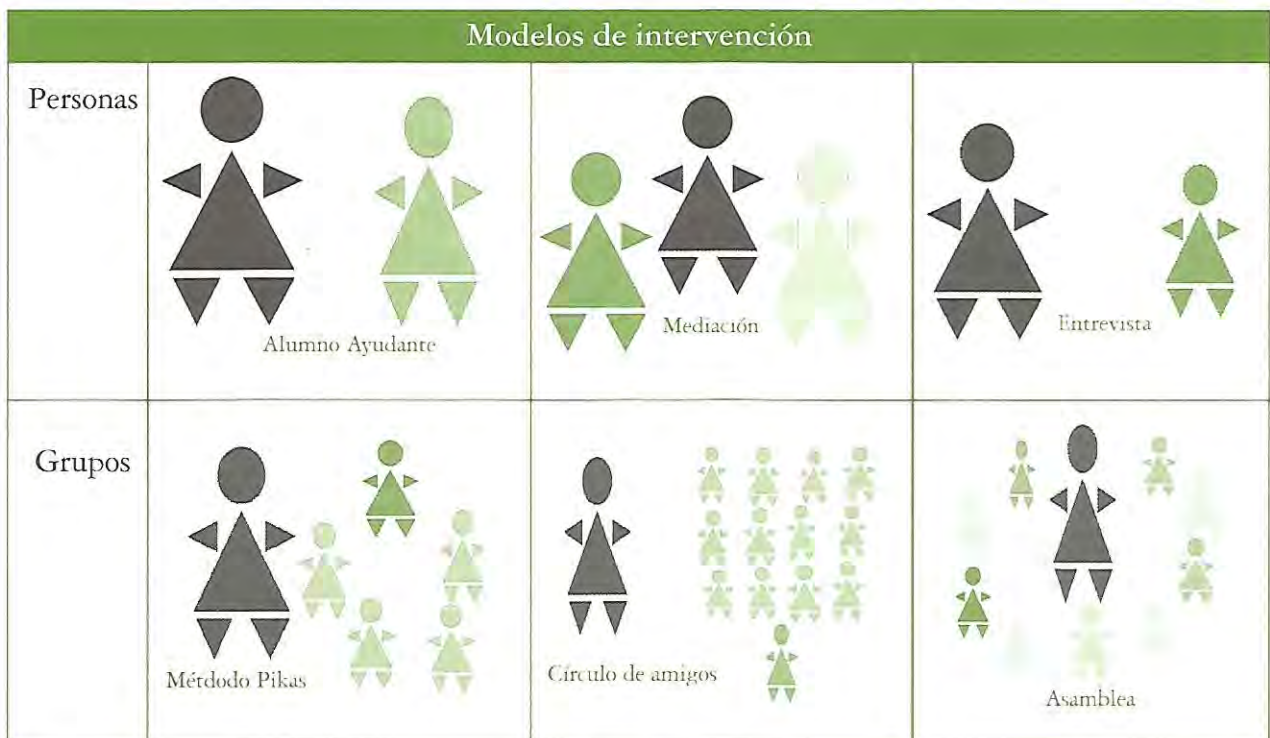
del otro, por lo tanto no facilita su resolución. La intervención de una persona ajena al mismo, y relativamente neutral, activa la confianza hacia ésta, ya que pone en marcha mecanismos de viabilidad, para proporcionar una salida “digna” del conflicto, por lo que a su vez devuelve a los protagonistas una imagen mejorada de sí mismos, ya que les hace sentir capaces de resolver sus problemas por sí mismos.

La clave de este capítulo está en promover una red de colaboración que el tutor propicia, promueve y de la que es garante, para hacer de la convivencia entre compañeros una experiencia vital, positiva y basada en la responsabilidad compartida y la autorregulación.

A continuación exponemos un gráfico de los modelos de intervención para diferenciar la participación por destinatarios. Luego explicaremos cuatro tipos o modelos de tratamiento de conflictos. Por último, adjuntamos unos paneles que sirven para sintetizar cada uno de los modelos de intervención.

2.1. Cómo debe ser un programa basado en la ayuda mutua

En la gestión de conflictos pueden intervenir adultos más o menos expertos, pertenecientes al centro o ajenos a éste, pero la apuesta en este caso es por “poner el balón” en el campo de los alumnos, de tal manera que se promueva la ayuda y el respeto mutuo mediante la intervención en los conflictos de los alumnos y entre ellos. De esta manera, se desarrollan figuras de liderazgo pro-sociales que mejoran la convivencia y facilitan un desarrollo moral y socio afectivo. Se genera así la auto-regulación y a largo plazo dota a los alumnos de capacidades para la intervención, desarrollando la auto-confianza y la autonomía en la toma de decisiones y la resolución de sus propios conflictos. No se trata de delegar, en el sentido de no asumir, sino de co-responsabilizar, y para crear esas condiciones no hay ni más ni menos trabajo que si los adultos resuelven los conflictos, sino que hay que hacer un trabajo y un abordaje distinto; la diferencia



El tamaño indica si la intervención es simétrica o asimétrica.
El color negro indica la persona que dirige la intervención.

es que, en lugar de interviniendo, se estará formando a los alumnos, promoviendo una moral de grupo, acompañando con unas normas de convivencia adecuadas, y gestionando y supervisando su funcionamiento.

Un programa basado en la ayuda mutua estará orientado a que los alumnos, entre sí, resuelvan sus disputas, pero eso no ocurre naturalmente. Hay que realizar un entrenamiento específico en habilidades y estrategias que sirven para “cambiar el chip” de la hostilidad o de la imposición por el del diálogo y la colaboración. No se trata de una utopía, si no de modelos viables, reales, de mejora de la convivencia, y existen varios institutos de Madrid que los han experimentado y cientos de adolescentes que han participado en estos entrenamientos y están desempeñando estas funciones.

Para ello veremos dos vías de actuación ante conflictos entre pares: la de los alumnos mediadores y la de los alumnos ayudantes. Ambas son estrategias de mediación en un sentido amplio, o de facilitación, aunque sus atribuciones son distintas.

La dimensión comunicativa para la formación y entrenamiento de estos alumnos es fundamental, pero veamos qué otros aspectos básicos no deben faltar para la capacitación de los alumnos.

En primer lugar no debe faltar una reflexión sobre los conflictos en la vida y en la convivencia, para modificar actitudes temerosas, destructivas o negativas ante éstos. También deben darse recursos para el análisis de los mismos y, por último, promover la creatividad para evaluar las posibles soluciones que tienen los conflictos. Además, para desarrollar la colaboración, deberá promoverse el conocimiento mutuo, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, para poder reparar la confianza que se había dañado. Si las partes facilitan esta labor, la colaboración se dará naturalmente.

Las habilidades para negociar no sólo pueden ponerse en marcha entre las dos partes enfrentadas, sino también pueden utilizarse para que una persona evalúe su situación y tome las mejores decisiones, incluso si existiera una segunda parte en la disputa que no está siendo ayudada por nuestros alumnos, porque sirve para analizar su postura, intereses y posibles soluciones.

Por lo tanto, veremos la negociación como un conjunto de habilidades necesarias para alumnos ayudantes y mediadores, que les servirán para ponerlas en práctica cuando uno o varios compañeros hayan tenido una pelea. Ya hemos visto las actitudes positivas necesarias para abordar los conflictos interpersonales, pero la cuestión es ¿cómo se lleva a cabo esto, además de mejorando la comunicación? Para concretar este proceso, ayudarán las habilidades de negociación, en las que debe entrenarse a estos agentes. Veamos en qué consisten.

Aprendiendo a afrontar positivamente los conflictos

Ante un conflicto tenemos varias formas de afrontarlo: colaborar o intentar llegar a un acuerdo mutuamente satisfactorio, confrontar o intentar imponer, ceder, la inacción o abandonar, es decir, dejar que otros decidan por nosotros, entre otras posibilidades¹².

Existe un tipo de conflictos en los que no se puede hablar de intereses en juego propiamente dichos, porque son problemas de relación. En este tipo de casos, en general, de lo que se trata es que las dos partes se pongan de acuerdo con respecto a un problema que han tenido y del que han salido afectadas. Suele haber nada más –y nada menos– que una necesidad de diálogo, de explicar o de pedir explicaciones, de dar o pedir disculpas, de reparar una situación o producir una reconciliación. Por lo tanto, no se debe abordar tanto como negociación, ya que de lo que se trata es de expresar las emociones y sentimientos que hay en juego y de mejorar la comunicación, ya que el fin no es tanto el acuerdo, sino el reparar la relación.

La negociación es una habilidad que contribuye a que las personas logren sus objetivos y que resuelvan conflictos sin utilizar la violencia, sustituyendo este impulso o la imposición de la fuerza por una metodología más racional, para la que es necesario “no querer ir a por el otro”, sino estar dispuestos al diálogo, consensuando o

¹² Para profundizar en esto ver (Torrego, 2000).

conciliando los intereses de ambas partes. Es decir, requiere también que ambas partes estén por la labor de implicarse y comprenderse.

En la negociación hay un intercambio o promesa (de algo tangible o intangible, por ejemplo, un cambio de actitud). Es la acción de llegar a acuerdos reconociendo tanto los intereses propios como los de la otra parte. Por lo tanto, una condición fundamental es que haya algo que intercambiar, para que haya interdependencia, porque si no, no habrá motivación para llegar a un acuerdo. El aprendizaje de las habilidades negociadoras no sólo reporta beneficios a nivel grupal, sino que también contribuye al desarrollo de competencias sociales en los alumnos, como pueden ser el que para querer negociar sobre algo tienen que poder visualizar metas (lo que quieren lograr), medios (cómo lo van a lograr) y para lograrlo deberán tomar decisiones y trabajar en equipo.

Consideramos fundamental el desarrollo de estas competencias negociadoras para dotar de recursos prácticos la ayuda entre iguales, tales como las estrategias de diálogo —en lugar de confrontación, oposición, agresión, imposición—, la aceptación de la disidencia y búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias y la puesta en marcha de la colaboración. Esto lleva implícito el desarrollo de la responsabilidad y defensa de las necesidades propias, la comprensión del otro y de sus necesidades, experimentándolo más allá de consignas valorativas.

En general, en nuestra cultura competitiva estamos más familiarizados con un tipo de negociación más acorde con ese modelo (competitivo); veremos cómo es ese modelo para que podamos compararlo y contrastarlo con el que desarrollaremos posteriormente, que consideramos más adecuado para trabajar desde el marco colaborativo y desde el modelo integrado.

Tipos de negociación:

a) Negociación competitiva (posicional o distributiva)

Se llama así porque se considera que cada parte en el conflicto está en posiciones rígidas:

se entiende que lo que gana uno lo pierde el otro. Para cambiar las posiciones, deben hacerse recíprocas concesiones en un reiterado movimiento: uno cede, el otro obtiene. Se parte del máximo beneficio y se va reduciendo en la escala (regateo); el acuerdo se alcanza cuando las partes llegan a un espacio de consenso aceptable o a un término medio. Las partes se distribuyen entre sí lo que están negociando, por eso se la conoce también como distributiva, porque el problema se percibe como si se tratara de un “pastel” fijo que hay que repartir. Dentro de este estilo hay que establecer quién obtiene qué y a qué precio.

Se realiza de la siguiente manera: se define el mínimo que quiere obtener cada parte, el máximo y los puntos intermedios. Se determina la posición de apertura, y subsiguientes y de retirada y en qué puntos se cambia de una a otra y se busca una gama de acuerdos.

Se trata entonces de una **negociación competitiva**: el negociador más hábil o más poderoso es el que más obtiene, pero, llevado a un caso extremo, si las dos partes quieren imponerse, lleva a la mutua destrucción. Por eso, en general, este tipo de disputa suele terminar en un **pacto o capitulación**, porque una o ambas partes tienen que ceder algo. Las concesiones son percibidas como debilidad y, por contrapartida, hay dominación (una parte se intenta imponer a la otra), por lo tanto en la negociación se termina dañando la relación. Este procedimiento no requiere confianza para que funcione ni demasiada sinceridad.

En este tipo de negociación existe un alto interés por lo que se negocia, por lo que hay en juego, y bajo interés por el otro o por el vínculo. Suele establecer relaciones de tipo asimétrico, buscar culpables, “buenos” y “malos”. En definitiva, las relaciones son destructivas: o las partes se atrincheran o esta modalidad conduce a un renunciamento o retirada de alguna de las partes para que el acuerdo sea posible.

Este tipo de negociación está muy arraigado en nuestra cultura, ya que a priori creemos que para que uno pueda ganar, el otro tiene que per-

der, por lo tanto no promueve valores cooperativos y, en consecuencia, no favorece la convivencia, por el deterioro en las relaciones y en la comunicación que produce, así como en la obtención/ otorgación selectiva de beneficios, recursos o metas. Por ese motivo, ya que la convivencia escolar está altamente condicionada por la calidad de las relaciones que en ellas se establece, la apuesta está por un tipo de negociación no competitivo, que no sólo permita el ser capaces de dialogar y llegar a acuerdos, sino que también mejore las relaciones, para lo que será más adecuada la negociación cooperativa.

b) Negociación cooperativa o integradora

Es posible optar por la resolución de conflictos colaborativa cuando hay un potencial integrador, es decir, que no pretende dejar a nadie fuera: hay para todos (Pruitt, 1996: p.10). La forma más sencilla de comenzar una negociación es buscando “una forma mejor” para resolverlo.

En este tipo de negociación existe un alto interés por el otro, sin renunciar a lo propio. Promueve una conducción constructiva del conflicto, la supervivencia de las relaciones y busca llegar a acuerdos del tipo ganar-ganar. Se debe tratar por todos los medios de reducir el nivel de amenaza para crear confianza; el foco tiene que estar puesto en la colaboración, en la búsqueda de resultados mutuamente aceptables.

Es importante separar el problema de la persona. Se puede ser duro con el problema, pero suave con las personas, tratando de basar la negociación en relaciones de simetría o complementarias. Será necesario ser flexibles y tener claro el límite mínimo de cada parte. Se intenta mantener la meta, pero no necesariamente el camino por el que se llegará al destino.

Para llevarla a cabo se recomienda identificar y priorizar intereses, ya que estos alejan de la lucha de las posiciones, puesto que las posiciones son lo que se dice que se quiere y los intereses son las razones que llevan a pedir lo que se demanda, es decir, se diferencia el qué se quiere del para qué se quiere. También habrá que distinguir los intereses y necesidades pro-

prios y ajenos, semejanzas y diferencias y la forma de satisfacerlos cooperativamente.

Posteriormente habrá que tener en cuenta las **opciones** que conducen a las posibles soluciones, separando los momentos de *crear* (tipo torbellino de ideas, es decir, se propone pero no se valora), de *elegir* (valorar las mejores, los pros, las contras, etc.), de *evaluar* según criterios objetivos (las normas, leyes, valores imperantes, experiencias previas y la viabilidad que habrá que tener en cuenta para *tomar decisiones* que no sean contrarias a éstos. Resultará de gran ayuda prever cuáles serán las posibles consecuencias, qué se puede hacer para evitar consecuencias negativas o no deseadas); y, finalmente, de tomar decisiones (analizar la puesta en marcha, es decir, cuáles serán los pasos a seguir si ambos están de acuerdo, planificando quién hace qué, cuándo y cómo). Para la concreción de dicho acuerdo se deben diferenciar las metas y los medios para alcanzarlas.

Y, por último, se tendrán presentes las **alternativas**, que ayudan a entender lo que ocurrirá si el acuerdo no fuera posible, es decir, qué pasará si no encuentran una solución, cuál es la mejor alternativa, ya que si éstas son mejores que el posible acuerdo, las partes no estarán motivadas a negociar. Las opciones son todas las posibles soluciones dentro del acuerdo y las alternativas son aquellas soluciones si no se llega a ningún acuerdo.

Una vez que se hace esta criba, se elaborarán las **propuestas** que ambas partes escogen como mejor opción, con lo que priorizan lo que necesitan y a lo que no pueden renunciar, para especificar con esto su puesta en práctica. Los autores de este modelo de negociación consideran que teniendo en cuenta estas premisas se llega a acuerdos más equilibrados y mutuamente satisfactorios (Moore, 1992: 14). Para trabajar hacia el acuerdo es recomendable utilizar el proceso de acuerdo a nivel general y desde allí moverse a cuestiones más específicas, de manera que fraccionamos el problema y empleamos un proceso de llegar a acuerdos sobre pequeños temas que, combinados, forman un acuerdo general.

Hay que tener en cuenta que cuando se asumen compromisos ello conlleva un seguimien-



to, para constatar si cada uno está cumpliendo con lo que se había acordado. De no ser así, habrá que analizar los porqués, para realizar los oportunos ajustes.

2.2. Actuaciones I: los alumnos mediadores

La mediación es un proceso en el que una tercera persona neutral, el mediador, interviene entre dos o más partes enfrentadas. Utilizando unas técnicas de comunicación que permitan que las partes se escuchen y se entiendan, y siguiendo unos determinados pasos, el mediador trata de asistirles en la negociación para que lleguen a un consenso beneficioso para ambas. Esta es una breve definición, pero que no delimita aspectos importantes de las actuaciones de los mediadores, a saber:

- 1º Tiene que existir una situación de conflicto.
- 2º Tiene que haber por lo menos dos partes

enfrentadas.

3º Tienen que tener voluntad de querer resolver el conflicto, en primer lugar, y en segundo término, querer resolverlo por esta vía.

4º Las partes son las que proponen las soluciones y asumen los compromisos, el mediador es sólo un agente que propicia las condiciones de equidad, justicia, viabilidad. Tendrá que prever las condiciones de puesta en marcha de lo acordado teniendo en cuenta que pueda implementarse y adelantándose a posibles incidencias.

5º La función del mediador es acotada a los actos de mediación.

Con respecto al proceso de mediación, el mediador debe saber integrar las estrategias y habilidades necesarias para la misma. Aquí no profundizaremos en estas estrategias y habilidades, pero sí las situaremos en los distintos pasos de la mediación. Veámoslo aplicado al siguiente gráfico:

Pasos de la mediación	1. Presentación y reglas del juego	2. Cuéntame...	3. Aclarar el problema	4. Proponer soluciones	5. Llegar a un acuerdo
Habilidades de comunicación		Mostrar interés	Clarificar Parfrasear Reflejar Promover empatía entre las partes Resumir		
		Mensajes en primera persona			
Habilidades de negociación			Separar el problema de la persona Diferenciar posiciones de intereses y analizarlos	Alternativas Opciones Crear, elegir, evaluar, tomar decisiones y planificar su puesta en marcha. Propuestas Llevar propuestas a proponer soluciones.	

Esta guía para utilizar las distintas habilidades no se limita a esas fases, aunque se utiliza principalmente en ellas. Estas habilidades nos serán de gran ayuda en todo el proceso de mediación indistintamente de la fase en la que nos encontremos.

Para profundizar en el conocimiento de la mediación en el ámbito escolar ver (Torrego, 2000).

2.3. Actuaciones II: los alumnos ayudantes

Los alumnos ayudantes son “agentes de la convivencia” en el centro y en el aula; sus funciones son de prevención, facilitación y acompañamiento de personas en situaciones especiales o en conflicto. Sus actuaciones no se limitan a atender a un número determinado de personas ni a un momento preciso, ya que en el caso, por ejemplo, de intervenir con un alumno apesadumbrado, deprimido, marginado, etc., puede en una primera fase detectar el caso, en una segunda estar con él, escucharle, hacer cosas juntos; y, en otra, integrarle en un grupo, dinamizar actividades, reuniones, ayudarle a resolver un conflicto, etc. Por lo tanto, las condiciones para actuar como alumno ayudante son:

1. Ser un buen observador; sus intervenciones no se limitan a problemas explícitos, también tiene que saber reconocer cuándo alguien puede estar pasándolo mal y necesita ayuda. Esta es una función de detección y prevención.

2. Cualquier caso o situación puede ser válido para intervenir, sólo tiene que haber una aceptación de la ayuda por parte del ayudado. La ayuda puede ser ofrecida o pedida.

3. Los ayudados deben participar activamente en el proceso de recepción de la ayuda, ya que el alumno ayudante sólo es un dinamizador, un facilitador, incluso un gestor, pero las responsabilidades deben ser del ayudado. Por eso es necesaria la voluntariedad.

4. Sus actuaciones son más procesuales que de momentos concretos, aunque puede tener algunos momentos de funciones latentes (por ejemplo: observar, escuchar, etc.) y otros más activos y visibles: los momentos en los que realice actuaciones más precisas.

5. La función de acompañamiento se refiere a aquellos casos en que tiene que estar, charlar, escuchar a chicos solitarios o que están atravesando un problema grave o un momento especial.

6. Ayudan también a resolver conflictos, para lo que deben disponer de las mismas capacidades que los mediadores (sólo que para el alumno ayudante no es necesario contar con las dos partes enfrentadas), ya que puede ayudar a que un compañero analice y resuelva “hipotéticamente” el conflicto, para que el alumno ayudado, con lo que ha hablado y aprendido con el ayudante, pueda resolver el conflicto por sí mismo.

7. Pueden dinamizar y promover actividades o acciones que mejoren las relaciones entre iguales, con los profesores, el centro o la comunidad educativa en general, es decir, que contribuyan a la mejora del clima de convivencia. Por lo tanto, son agentes de ayuda no de control. No deben utilizarse como informantes para que sean reconocidos por sus compañeros como figuras de credibilidad y respeto.

Debido a la alta implicación que se demanda por parte de estos agentes, tanto a nivel de dedicación temporal (podríamos considerar que los alumnos ayudantes se encuentran permanentemente “de guardia” ya que pueden -mientras participan en una asamblea- observar que un compañero se ha quedado aislado e intentar luego hablar con él para saber si le pasa algo), como por la implicación emocional (además pueden acompañar a los ayudados en todo el proceso de un conflicto, ya que no se trata de una intervención puntual y acotada como hacen, por ejemplo, los mediadores), no siempre pueden no involucrarse y saber cuándo y cómo disociarse. Por este motivo hay que estar atentos a que estas labores no sobrecarguen a los ayudantes, debiendo estar siempre supervisados por el coordinador del programa para que estén orientados en sus actuaciones y para prevenir posibles excesos de atribuciones o de responsabilidades, o que el caso que tenga que asistir sea muy complejo y/o terminen “quemados”.

2.4. Actuaciones III: la asamblea de clase

Se trata de “la técnica” fundamental para promover el diálogo y la colaboración en grupos, por este motivo no puede faltar el conocimiento de ella por parte de los tutores que deben gestionar y liderar la buena comunicación en los grupos y la toma de decisiones consensuadas.

En diferentes capítulos de este libro se hace referencia a la asamblea de clase como herramienta para elaborar normas (Experiencia del IES Miguel Catalán, de Coslada) o procedimiento de la mediación grupal. Ahora nos ocuparemos más específicamente de la asamblea de clase. Es una buena técnica para trabajar el intercambio de informaciones, la toma de decisiones y la resolución de conflictos grupales. Dependiendo de una finalidad u otra, la forma de proceder para su desarrollo será diferente.

a. Asamblea informativa y/o de reflexión.

1. Se presenta el tema y la metodología.
2. Se presenta el material de trabajo que servirá de fondo a la información o reflexión.
3. Se puede debatir en grupos pequeños si es preciso.
4. Se hace una puesta en común.
5. Se recogen las propuestas.

Un tema para tratar en asamblea puede ser una convocatoria de huelga de estudiantes. Cuando, por motivos de política educativa o de otra índole, se convoca a los estudiantes a una huelga, a menudo ésta es seguida por el gusto de perder un día de clase, creándose malentendidos y conflictos con las familias, los profesores y el alumnado. Además se desaprovecha una fuente de reflexión con el alumnado sobre los fines de la educación y la responsabilidad de todos en mejorarla.

b. Asamblea para tomar decisiones y llevar a cabo un proyecto.

1. Se presenta el tema.
2. Se forman grupos para favorecer que todos participen.

3. Se presentan las sugerencias de cada grupo.
4. Se seleccionan las propuestas que interesen a la mayoría.
5. Se toman decisiones, preferentemente por consenso.
6. Para llevar a cabo las decisiones:
 - Se eligen responsables.
 - Se fijan las tareas que hay que realizar.
 - Se definen los recursos.
 - Se concretan fechas y plazos.

Un ejemplo de tema para ser así tratado sería la decisión sobre el sitio al que realizar un viaje de estudios o de fin de curso, así como la forma en la que se realizaría.

c. Asamblea para resolver conflictos o buscar soluciones a un problema.

1. Se presenta el tema o el problema.
2. Se forman grupos pequeños.
3. Cada alumno precisa y analiza la situación y la expresa en su grupo.
4. Se debaten las aportaciones de los diferentes grupos.
5. Se deciden los pasos que hay que dar para solucionar el problema.

Sin embargo, la asamblea es desaconsejable cuando se trata de conflictos en los que no está implicada una parte del grupo-clase. Como ejemplo de la importancia que puede llegar a tener la Asamblea de Clase, más allá de la resolución de conflictos, introducimos como anexo el papel de la asamblea de clase que se recoge en el Proyecto Educativo (RRI) del Colegio Público Palomeras Bajas.

Aspectos que hay que tener en cuenta:

- Para facilitar las intervenciones de todos en la asamblea se elegirá un moderador o moderadora para garantizar la eficacia del proceso. Para ello tiene que:
 - Dar los turnos de palabra.
 - Intentar que no se alarguen mucho las intervenciones (gestionar correctamente el tiempo y la participación).

- Animar a los compañeros a que participen y expresen sus opiniones.
- Evitar que solo participen los líderes.
- Conseguir que todo el grupo sienta el proceso como suyo (así aumentará el grado de compromiso con las soluciones acordadas).
- Mantener una actitud de escucha.
- Estructurar, resumir y sintetizar lo que se está hablando.

El delegado, que no tiene por que ser el moderador, colabora con éste y toma nota de las conclusiones y acuerdos de la asamblea en el “acta”, que puede colocarse en el corcho del aula y posteriormente archivarse.

- **Antes** de la asamblea conviene “convocarla” con la suficiente antelación para que todos sepan cuándo se va a realizar y qué temas se van a tratar.

- **Durante** la asamblea se elegirá el moderador para coordinar la sesión con el delegado:

- se leerá el orden del día,
- se acordará el método de trabajo,
- se abordarán los temas y se tomarán los acuerdos,
- se recogerá en el acta el desarrollo de la reunión.

- **Después** de la asamblea se colocará en el corcho de la clase una copia del acta y el original se archivará.

- El grupo es el protagonista de este sistema de resolución de conflictos o de toma de decisiones, de su implicación, creatividad y compromiso va a depender la calidad de las soluciones o decisiones que se tomen. Por ello un trabajo grupal previo va a facilitar la eficacia del

grupo clase para trabajar en asamblea.

- Podemos señalar como claves del buen funcionamiento de la asamblea las siguientes:

- Conseguir la participación de todo el alumnado.
- Gestionar correctamente el funcionamiento del grupo.
- Respetar los turnos de palabra.
- Promover una moral de grupo.

TÉCNICA DE LA PECERA

En ocasiones puede ser útil, en algún momento de la asamblea, recurrir a la disposición del grupo en pecera. Unas pocas personas hablan en el centro del aula (los peces), mientras que el resto les rodean por fuera (la pecera).

Si la clase se ha dividido en seis grupos de cinco, por ejemplo, se elige un representante de cada grupo y es quien se sienta para hablar en el centro. Los otros cuatro del grupo se sientan detrás de él, y están atentos a lo que se habla. En un determinado momento pueden pasar un papel escrito con alguna indicación a su representante. También es posible parar el diálogo dentro de “la pecera” para que tengan una breve conversación cada representante con su grupo. Esto último es especialmente aconsejable si se introducen elementos nuevos que no se habían preparado en el grupo con anterioridad, o si hay que llegar a un acuerdo consensuado por todos que no es tal y como el grupo lo había acordado inicialmente.

ANEXO

La Asamblea de clase (Extraído del RRI del Colegio Público Palomeras Bajas)

La Asamblea de Clase (AC) es uno de los instrumentos utilizados para educar y mejorar la autoestima y la autogestión. Pero la AC tiene también un cometido regulador del clima y convivencia de la clase y del colegio. En ella se va a discutir, tomar decisiones y evaluar acontecimientos que afectan al grupo y al colegio, sobre todo cuando se relacione la AC con la Junta de Alumnos.

De ahí la necesidad de crear, para todos los maestros y maestras, una serie de principios básicos de actuación, porque somos conscientes de que un uso inadecuado de este recurso puede llegar a quemar un instrumento democrático como este.

Estos son los principios que juzgamos básicos:

- La AC se moverá dentro de un marco de normas generales para todo el centro.
- Deberá estar dotada de ciertos formalismos: un moderador, un secretario, libros de actas, etc. que la revista de la importancia que tiene.
- Debe estar preparada con antelación organizándola con el moderador y el secretario, preparando los temas si se conocen.
- La clase debe estructurarse y colocarse para la Asamblea.
- Debe servir para romper la idea de que el maestro o maestra es la máxima autoridad para resolver todos los problemas y que no puede rebatirse su actuación.
- Las normas emanadas de la asamblea deben acatarse siempre hasta que la propia Asamblea las derogue, de otro modo perdería credibilidad.
- Debe ser un recurso institucionalizado, por lo que tendrá una periodicidad y un funcionamiento fijo, independientemente de que se puedan hacer otras asambleas puntuales en cualquier otro momento que se requiera.
- Sus conclusiones más importantes deben exponerse bien visibles.
- Los temas que se han de tratar serán fundamentalmente los que interesen a los niños y niñas, siendo las propuestas del maestro o maestra las menos posibles.
- El maestro o maestra procurará limitar sus intervenciones. Su misión consistirá en procurar que se cumplan los acuerdos de la Asamblea.

A partir de estos principios, la Asamblea debe tener en cuenta el grado de madurez de los niños y niñas. Al principio, en Educación Infantil, aprenderán a contar sus problemas y sus aventuras en el corro, a esperar el turno de palabra, a respetar a quien habla.

En el Primer Ciclo comenzará a actuar el moderador como responsable del buzón de Asamblea, los acuerdos estarán expuestos en clase y comenzará a llevarse el Libro de Actas. Como objetivo final podría llegarse a la Asamblea autogestionada, convocada y presidida por los niños y niñas. Y nunca ha de perderse de vista que la Asamblea es un órgano de gestión, de decisión y de resolución de los propios conflictos.

Dentro de las clases se organiza la Asamblea para planificar en común todas las actividades del grupo. Allí se resuelven también los problemas derivados de la convivencia, incluso para reglamentar esta convivencia de modo interno.

Esta Asamblea está ligada al Plan de Trabajo y a la Cooperativa como instrumentos educativos. Estos elementos se dan vida mutua y dependen uno de otro íntimamente.

La Asamblea es necesaria para la elaboración colectiva del Plan, para buscar las alternativas de trabajo libre y, al mismo tiempo, para criticar y evaluar este trabajo.

Semanalmente, dos representantes de cada clase se reúnen en la Junta de Alumnos a la que aportan propuestas de su AC y toman decisiones sobre cuestiones que afectan a todos los alumnos del colegio.

2.5. Actuaciones IV: la entrevista

Este apartado es un extracto de otra publicación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (De Miguel y otros, 1996): *“La entrevista: un instrumento de trabajo para el profesorado”*. El motivo por el que se incluye la entrevista dentro de este “grupo” de medidas y estrategias para la mejora de la convivencia, es por su potencial en las intervenciones con los alumnos cuando es necesario profundizar algunos asuntos y trabajarlos desde un ámbito más privado que promueva el diálogo y la colaboración. Por lo tanto es una de las técnicas más utilizada por los tutores, aunque a veces no suficientemente bien explotada.

Cuando hablamos de la resolución dialogada de conflictos nos referimos, por un lado, a un conjunto de actitudes y, por otro, a un conjunto de técnicas que nos pueden facilitar que el diálogo llegue a buen puerto. Dentro de estas técnicas estarían la negociación y la mediación, en las que las partes implicadas en un conflicto dialogan entre sí intentando llegar a un acuerdo bien por sí mismas, bien ayudadas por una tercera parte neutral. En la entrevista, sin embargo, es más frecuente que el entrevistador (un profesor, un tutor, el jefe de estudios,...) dialogue con algún alumno (en ocasiones con sus padres) que tiene un conflicto con otra parte (compañero, grupo, profesor, profesores, etc.). Es decir, el entrevistado no suele tener conflicto con el entrevistador, éste se presenta más bien como una instancia que ayuda u orienta al entrevistado con relación a los problemas que tiene o que causa; lo deseable es que tenga una relación cordial o al menos respetuosa con el entrevistado.

Evidentemente la entrevista es una intervención que se puede tener con diferentes fines por parte del educador (a menudo tienen como contenido el bajo rendimiento académico de un alumno). Ahora bien, en el marco de la intervención en conflictos pensamos que puede ser especialmente indicada en:

- Prevención y tratamiento de conflictos de disrupción continuados.
- Maltrato entre iguales (víctimas y agresores).

- Necesidad de profundizar en el comportamiento de los alumnos.
- Necesidad de mejorar el comportamiento, la reflexión y el vínculo de relación con los alumnos.

Existen muchas clases de entrevistas, pero la que aquí vamos a desarrollar, como una intervención educativa ante una situación de conflicto, podríamos denominarla “entrevista orientadora”, lo que no significa indicar a alguien “qué debe hacer” o “qué le conviene más”, sino apoyar en un proceso en el que, facilitando un análisis suficiente de los datos y una toma de decisiones reflexiva, podamos llegar a posibles acuerdos de actuación, pero siempre respetando el protagonismo de las personas implicadas.

El profesorado no suele estar formado en la entrevista como herramienta educativa y no es muy consciente de su potencial. A menudo un tutor recibe de sus compañeros frases como: “tienes que hablar con Rubén, está insoportable en clase”, y el tutor, normalmente, suele hablar con Rubén, pero normalmente en plan “aquí te pillo, aquí te mato”, sin una preparación previa especial. Con la familia suele ser algo diferente. Si en una Junta de Evaluación los profesores dicen al tutor: “tienes que hablar con los padres de Rubén, está insoportable”, el tutor suele concertar una cita, recaba información de los diferentes profesores que le dan clase, va provisto de papeles (con datos relativos a notas, faltas de asistencia, etc.), recibe a los padres en algún lugar adecuado, dispone de los suficientes minutos por delante para atenderlos,... es decir, con mejor o peor fortuna, suele preparar la entrevista.

Todo ello a pesar de que tanto los procedimientos empleados para entrevistar como las actitudes que deben adoptarse son equiparables en ambas situaciones. Lo que ocurre es que las expectativas de los profesores suelen ser diferentes, por lo que es frecuente que la entrevista con la familia tienda a preocupar más (por ejemplo, puede preocupar que pongan en tela de juicio nuestra profesionalidad y eso nos lleve en ocasiones a estar más pendientes de justificar nuestras acciones que de “entrevistar”).

Si bien en el desarrollo de este apartado nos referiremos a la entrevista con una única persona (alumno o familiar), en ocasiones acuden más de una (padre y madre, o uno de ellos con el alumno). Eso complica las cosas, especialmente en los momentos en que ellos no están de acuerdo entre sí y busca la alianza del entrevistador. No es conveniente entrar en sus discrepancias, sino limitarse a constatar las diferencias de criterio e indagar las razones en las que cada uno se apoya. Debemos mostrar el mismo respeto y consideración hacia ambas personas.

Objetivos de la entrevista

Los objetivos de una entrevista en el contexto educativo pueden resumirse en dos aspectos: los interpersonales y los relacionados con las tareas que se realizan:

OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA
<p>CON RELACIÓN A ASPECTOS INTERPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones interpersonales • Favorecer: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento mutuo. 2. Cooperación. 3. Implicación (del alumnado y/o las familias).
<p>CON RELACIÓN A LAS TAREAS QUE SE REALIZAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar problemas, intercambiando información y opiniones. • Valorar las distintas opciones. • Concretar los acuerdos: establecer un “plan de acción”.

Estructura de la entrevista

Podemos distinguir cinco momentos: preparación, apertura, desarrollo, cierre y planificación del seguimiento y seguimiento. Es cierto que no siempre existe una separación nítida entre las diferentes fases, pero señalarlas nos ayuda a poner el acento en aquellas estrategias y actitudes que deben estar presentes en cada momento. Veamos una a una:

• Preparación.

Es el tiempo, anterior a la entrevista, que dedicamos a planificarla. Los objetivos de esta fase son:

- a) Reunir la información previa necesaria para abordar la entrevista, fundamentalmente los datos relevantes para el problema que vamos a tratar.
- b) Planificar el desarrollo de la entrevista y prever algunas estrategias.
- c) Establecer una hipótesis sobre lo que está sucediendo y sus posibles soluciones (aunque nos cuidaremos mucho de ir en plan de “lo que te pasa es esto, y creo que debes hacer aquello”, pues es contraproducente).
- d) Preparar la cita.

• Apertura.

Es la fase inicial de la entrevista. Es fundamental crear un clima de confianza que invite a comunicarse y a intercambiar opiniones. Es imprevisible la duración de esta fase, dependerá de las actitudes del entrevistado, de su estado de ánimo, etc. y habrá que dedicar el tiempo necesario, diferente en cada caso. Dos son las cuestiones que habría que dejar claras en esta fase: por un lado, explicar el motivo de la entrevista, su duración aproximada, asegurando, si fuese necesario, la confidencialidad de lo comentado; por otro, hacer explícito qué deseáramos como resultado del encuentro entender mejor lo que ha pasado o está pasando y poder llegar a acuerdos.

• Desarrollo.

En esta fase son relevantes los recursos del entrevistador para pedir información, practicar la escucha activa sin monopolizar el protagonismo, aportar los datos de que dispone, etc. Los objetivos de esta fase serían:

- a) Tratar de entender la situación.
- b) Intercambiar (realmente) información con los entrevistados.
- c) Confrontar las opiniones con los datos disponibles.
- d) Tener presente el objetivo de la entrevista.

ta para focalizar el tema y no dispersarse hablando de otras cosas.

- e) Identificar puntos de acuerdo y preparar posibles líneas de actuación.

- **Cierre y planificación del seguimiento.**

Sus objetivos son los siguientes:

- a) Hacer explícitas las conclusiones.
- b) Llegar a compromisos concretos y repartir responsabilidades.
- c) Acordar la forma en que se piensa realizar el seguimiento.
- d) Hacer una síntesis del contenido de la entrevista, señalando la utilidad que haya podido tener el encuentro.

Conviene tener tiempo suficiente para esta fase. Si nos quedamos cortos en la previsión del tiempo y aún quedan temas importantes por tratar tendremos que llegar a un compromiso de una nueva entrevista (aunque conviene tener en cuenta que una entrevista muy larga no necesariamente es una entrevista con más éxito).

- **Seguimiento.**

No se trata, estrictamente hablando, de una fase de la entrevista, pero lo incluimos para señalar su importancia en orden a garantizar la utilidad de lo trabajado en las fases anteriores. Para ello, en la fase anterior habrá que concretar si nos volvemos a ver (cuándo, dónde) a la semana, o quince días después, de mantenida la entrevista para:

- a) Asegurar la realización de las acciones previstas
- b) Valorar el progreso conseguido y/o la necesidad de introducir modificaciones.

Actitudes en la entrevista

Aunque en el capítulo II de este libro "*Mejorar la comunicación: actitudes y procedimientos*", se fundamentan y explican con más detalle las actitudes y procedimientos que nos ayudan a conseguir una comunicación de calidad, vamos a señalar lo que nos parece más relevante para llevar a buen término una entrevista.

- **La actitud comprensiva.**

Creemos que es la más adecuada para quien realiza la entrevista. Consiste en ponerse en el lugar de la persona a la que entrevistamos, animándola a expresarse con libertad, interesándose por sus puntos de vista y sentimientos, y mostrando una "aceptación incondicional" hacia ella.

Aunque esta actitud tiene la gran ventaja de promover un clima distendido y una comunicación abierta, hay que tener en cuenta que, como docentes, cuando realizamos entrevistas con el alumnado o con sus familias, somos representantes del centro escolar, por lo que, además de escucharles y comprenderles lo mejor posible con nuestra actitud comprensiva, tenemos la responsabilidad de transmitir información y tomar algunas medidas de acuerdo con la institución que representamos. A veces tendremos que transmitir acuerdos de la Junta de Evaluación, otras tendremos que informar de algunas normas o sanciones de regulación de la convivencia del centro. Este papel toma especial relevancia cuando nos corresponde la instrucción de un expediente disciplinario, lo que conlleva una serie de entrevistas tanto con el alumno o alumna, con el que, en principio, no nos une una relación de docencia o tutoría, como con su familia.

Cuando es el tutor o tutora quien conduce la entrevista, asume un mayor grado de compromiso: expondrá algunas informaciones de las que dispone y hará valer los criterios del centro en torno a los temas tratados. A diferencia de la situación del mediador, el tutor se implicará directamente en la elección de la solución o soluciones más adecuadas o realistas, y en la puesta en marcha de las acciones más adecuadas para desarrollarlas. Es decir, no se limitará a acompañar al entrevistado en la reflexión sobre la situación, sino que tomará una postura más activa y un mayor compromiso en el "plan de acción" que se acuerde, teniendo siempre presentes los objetivos educativos que pretendemos conseguir.

Interesa señalar algunos elementos que podemos considerar complementarios a la actitud comprensiva:

En ocasiones habrá que “confrontar” con los datos que tenemos, cuando hay discrepancia entre éstos y la versión que la persona entrevistada nos da. No siempre las discrepancias se deben a una voluntad deliberada de mentir, puede haber percepciones deterioradas (o diferentes) de la realidad que podemos ayudar a mejorar. Esto hay que realizarlo procurando no caer en una actitud enjuiciadora, imponiendo un “código externo” a la persona entrevistada, sin mostrar interés por sus opiniones o iniciativas, a la que no dejamos la posibilidad de implicarse activamente en el intento de comprender qué le está sucediendo.

En algunos momentos puede ser adecuado “tranquilizar” a las personas entrevistadas, cuando éstas se muestran excesivamente agobiadas o paralizadas por su percepción magnificada del problema, procurando no caer en una actitud excesivamente tranquilizadora consistente en quitar sistemáticamente importancia a los problemas o en ofrecernos para “arreglarlo todo personalmente”, pues si tranquilizamos demasiado, no conseguiremos ninguna implicación en la búsqueda de soluciones.

Como parte de la actitud comprensiva, quien entrevista **hace preguntas** con la intención de ayudar a pensar; acompaña en la búsqueda de los datos importantes, en la reflexión sobre ellos y en la toma de decisiones, pero respetando el protagonismo de las personas entrevistadas. Ahora bien, en la forma de hacer las preguntas debemos de evitar la actitud detectivesca. Nuestras preguntas deben ser abiertas y no cerradas, pues si no difícilmente conseguiremos que los entrevistados se impliquen.

Podemos concluir afirmando que mantener como actitud básica una actitud comprensiva supone disponerse a escuchar de forma activa, tal y como se describe en el capítulo II “*Mejorar la comunicación: actitudes y procedimientos*”, y que mantener una actitud agresiva ofendiendo, amenazando, ridiculizando, etc., a quien entrevistamos presenta toda una serie de efectos negativos hacia los objetivos que persigue la entrevista. A veces, debido a la relación interpersonal previa a la entrevista, pueden existir

tensiones e incluso cierta agresividad. Si no somos capaces de obviarlas, sería preferible aplazar el encuentro hasta que podamos calmarnos y tomar cierta distancia, independientemente de otras medidas educativas que sean necesarias tomar de forma inmediata.

Procedimientos para la entrevista

Los objetivos que se consiguen con cada procedimiento podemos clasificarlos en cinco tipos¹³, y brevemente son:

- **Estructuración.** Son los recursos que se utilizan para guiar la entrevista, haciéndola transcurrir por sus diferentes fases.

- **Concordancia.** Los recursos que pretenden establecer una relación de cordialidad y crear un clima que posibilite la comunicación. Son procedimientos de concordancia.

- **Escucha activa.** Se trata del conjunto de estrategias que empleamos para comprender mejor a las personas que tenemos delante y además hacerles notar que se les está escuchando.

- **Transmitir información y dar “opiniones”.** Las intervenciones encaminadas a dar información y expresar opiniones y puntos de vista.

- **Promover la implicación.** Se trata del conjunto de recursos que utilizamos para mejorar la implicación del alumnado y sus familias, tanto en el desarrollo de la entrevista, como en la puesta en práctica de los acuerdos que en ella se alcancen.

Veamos con un poco más de detalle estos procedimientos¹⁴:

- **Procedimientos de estructuración.** Al comienzo de la entrevista es imprescindible utilizar este tipo de intervenciones, de forma que

¹³ Claro que existen otras “formas de hacer” que cada uno utilizamos habitualmente al realizar entrevistas, de forma intencional o no, sin preocuparnos sobre si alguien ha teorizado sobre ellas. Nos parece interesante que cada profesional conozca y valore esos recursos que le son propios y adquiera interés por constatar su eficacia, incorporando o rechazando determinadas estrategias según le sean o no útiles para conseguir sus objetivos.

¹⁴ Excepto el de escucha activa, que se desarrolla en el capítulo *Actitudes y procedimientos para mejorar la comunicación en las relaciones interpersonales*.

queden bien establecidas las condiciones para el desarrollo del encuentro (por ejemplo: *Quiero hablar contigo de lo que ocurrió ayer en el recreo (...). Me gustaría que me contaras que pasó y que tratemos de resolver este asunto de la mejor manera posible*). Sin embargo, volverán a ser necesarias para ocuparse de cubrir las distintas fases y para marcar el paso de una a otra. La idea general es ir guiando la entrevista y asegurarnos de ir cubriendo las fases de acuerdo con los objetivos de cada una de ellas. En ese sentido es en el que decimos que la entrevista ha de tener “una estructura”. No se trata de conducirla rígidamente siguiendo un guión cerrado con las preguntas exactas que queremos realizar. Si pretendiésemos ajustarnos a preguntas preestablecidas, convertiríamos la entrevista en una situación estándar (como cumplimentar un cuestionario) y nos alejaríamos de los objetivos que pretendemos conseguir. Sin embargo, sí puede ser aconsejable llevar un guión (escrito o memorizado), no para seguirlo linealmente, sino para tenerlo en cuenta y no olvidar aspectos relevantes. De esta forma la entrevista tendrá una estructura (no se trata de una conversación espontánea), pero será lo suficientemente flexible para permitir que el alumno o las familias a quienes recibimos puedan expresarse.

• **Procedimientos de concordancia.** El establecimiento de relaciones de cordialidad con quienes entrevistamos podemos conseguirlo, por ejemplo, señalando los aspectos en los que hay coincidencias. Habitualmente se dan puntos de coincidencia y de discrepancia entre entrevistado y entrevistador. Señalar las coincidencias ayuda a crear un clima de cooperación y apoyo, que facilita el aprendizaje posterior de los aspectos más conflictivos (por ejemplo: *Estoy de acuerdo con lo que dices en este aspecto*). Una forma característica de mostrar esa coincidencia consiste en hacer explícita nuestra aceptación global de la persona, mostrando sintonía con ella, y marcando las diferencias entre esto y el posible desacuerdo que podemos mostrar con aspectos concretos de su conducta o sus opiniones. Hay que tener en cuenta que esa “aceptación” —o la “no aceptación” en su caso— se sue-

len manifestar mediante lenguaje no verbal, generalmente sin que seamos conscientes de ello; los procedimientos de concordancia serán útiles cuando sean coherentes con la actitud real (no fingida) de quien entrevista.

• **Procedimientos para “informar” y “opinar”.** Este tipo de intervenciones, a pesar de su asiduidad, plantea dificultades. Está claro que el profesorado tendrá que “transmitir algunas informaciones” en las entrevistas, sin embargo, podría ser discutible si debemos opinar o no. Quizás podamos estar de acuerdo en que no siempre es adecuado y, en general, es recomendable hacerlo lo menos posible. Esto es así porque ya que nos proponemos entender el punto de vista de las personas a quienes entrevistamos y animarles a expresarse, la manifestación de nuestras valoraciones es particularmente contraproducente. Si creemos que, excepcionalmente, en un caso concreto, expresar nuestro punto de vista puede tener algún valor educativo, debemos tomar la precaución de hacerlo de forma explícita, es decir, dejando claro que se trata de una “opinión”, en el sentido literal del término.

Incluso la “transmisión de información” puede presentar inconvenientes, ya que a veces estamos enviando otros mensajes implícitos que conviene cuidar. Por ejemplo, es frecuente que, al “informar” de los acuerdos tomados en una junta de evaluación, estemos simultáneamente “confrontando” a un alumno o alumna, o a su familia con una realidad que les cuesta aceptar. Por tanto, siempre que al transmitir información estemos confrontando, debemos tener en cuenta las precauciones que señalábamos más arriba.

Por otro lado, en ocasiones no es tan sencillo distinguir entre lo que es información objetiva y opinión, el esfuerzo de distinguir entre ellas contribuirá a mejorar la comunicación.

• **Procedimientos para promover la implicación.** Aunque los procedimientos anteriores ayudan en la línea de promover la implicación, podemos señalar algunas intervenciones específicas como las siguientes:

— Durante toda la entrevista estaremos

atentos a las “soluciones” que aparecen esbozadas por parte de los entrevistados. Puede ser útil tomar algunas notas.

— En algunos momentos los entrevistados no llegan a hacer propuestas concretas, pero podrían hacerlo si les animamos preguntando directamente; *con relación a esto, ¿se te ocurre algo que podríamos intentar?*

— Antes de concretar los compromisos, podemos hacer una síntesis de lo tratado, en términos que faciliten la adopción de algunas medidas, pero sin que las propongamos nosotros directamente. Comenzar preguntando, por ejemplo, *¿qué crees tú que podemos hacer?*

— Al llegar a este punto se debe tomar nota de los acuerdos y establecer un “plan de acción” detallado. Debe incluir las tareas concretas que hay que realizar, quién, cómo y cuándo las llevarán a cabo, cuándo revisaremos lo conseguido y cuáles serán los “criterios de evaluación”. Algunas consideraciones que conviene tener en cuenta sobre este procedimiento de búsqueda de la implicación son las siguientes:

- a. No es eficaz aplicarlo si no se han creado las condiciones, mediante la utilización de estrategias de “concordancia” y de “escucha activa”.
- b. Para promover implicación, es útil hacer notar la “reciprocidad”. Es decir, no sólo animamos a otras personas a colaborar, sino que también, por nuestra parte, adquirimos algunos compromisos.
- c. Cuando las “soluciones” las ha seleccionado el profesorado, va a encontrar más dificultades para que los entrevistados se

comprometan con ellas. Por eso es tan importante promover la implicación durante toda la entrevista, dando abundantes oportunidades para expresar puntos de vista y propuestas que partan de las personas a las que entrevistamos, para que ellas puedan vivirlas como propias.

- d. Con frecuencia se plantea la cuestión de hasta dónde debemos implicarnos y cuánto puede pedirse a las familias. No existe una respuesta única a este interrogante. Cada profesional mide sus fuerzas y decide qué puede o no hacer, dado que lo reglamentado siempre es relativo e interpretable.

Guión de reflexión para el alumnado sobre el conflicto

En las páginas siguientes se ofrece una ficha de reflexión para ser utilizada ante algún conflicto surgido con algún alumno o alumna. Puede ser utilizada en diferentes situaciones y con diferentes fines. Puede usarla un tutor o la jefatura de estudios, cuando tiene que hablar con algún alumno que le remite otro profesor. Puede que dicho profesor ya le haya pedido rellenar dicha ficha si su uso es habitual en el centro, o bien que, antes de entrevistarse con él, el tutor le pida que la rellene, como forma, por un lado, de tranquilizar y, por otro, de provocar una reflexión personal que prepare la entrevista.

Ficha de reflexión

ALUMNO/A:	GRUPO-CLASE:
LUGAR DE LOS HECHOS:	
FECHA:	HORA: PROFESOR/A:
1. ¿QUÉ HA PASADO? Cuenta los hechos objetivamente sin hacer valoraciones ni críticas. ¿Qué, cómo, cuándo y con quién ha pasado?	
2. ¿POR QUÉ HAS ACTUADO ASÍ? Causas de tu actuación.	
3. ¿CÓMO TE HAS SENTIDO?	
4. ¿CÓMO CREES QUE SE HAN SENTIDO LOS DEMÁS?	
5. ¿QUÉ CONSECUENCIAS HAN TENIDO TUS ACTOS?	
6. ¿DE QUÉ OTRA MANERA PODRÍAS HABER ACTUADO?	
7. ¿PUEDES HACER ALGUNA COSA PARA COMPENSAR LO QUE HAS HECHO Y EVITAR QUE VUELVA A PASAR? Ante esta situación me comprometo a:	
Fecha y firma del alumno	

Extraído de Moreno y Torrego (1999).

2.6. Propuestas de trabajo: mediación grupal

Hay que pensar que no siempre es posible empezar por formar a los alumnos para luego, una vez que están capacitados, hacerles actuar en los casos que sea necesaria su intervención. De hecho es mejor empezar por “crear las condiciones”, es decir, empezar por crear una cultura de colaboración, de diálogo y respeto por las personas, el entorno y las normas, por fomentar una actitud constructiva ante el conflicto y por promover un clima en el que no se segregue por ningún motivo (conocimiento, comportamiento, procedencia social o cultural, etc.). Para ello es mejor empezar por las tutorías, las normas de aula y de centro y la educación socio-afectiva, para ir generando un sustrato moral y ético que enmarque y sostenga estas estrategias de intervención.

Por lo tanto, esto no solo formará parte del currículum oculto, sino que deberá plasmarse a nivel curricular y temporalizarse, planteándose una adecuada secuenciación de objetivos dependiendo de la madurez de los alumnos, para que esta cultura de centro también se institucionalice.

En el último capítulo ponemos, a modo de ejemplo, algunas experiencias y propuestas que sirven de referencia para llevar a la práctica. Aquí sólo veremos cómo hacer una mediación grupal.

Mediación grupal

En ocasiones los conflictos con los que nos encontramos en los centros afectan a grupos de personas. Es el caso de dos grupos de chicos que se han peleado en el patio o de una clase enfrentada con el profesorado; en estas situaciones el equipo de mediación puede plantearse realizar lo que denominamos una mediación grupal.

El procedimiento que hay que seguir es similar al de una mediación ordinaria si bien cuenta con algunas complicaciones, ya que requiere una organización un poco más compleja. A continuación vamos a describir las diferentes fases del proceso;

Fase previa

El equipo de mediación recibe la demanda. Podemos plantearnos una mediación grupal si:

- Estamos ante un conflicto en el que están implicados dos o más grupos de personas.
- Existe voluntad de las partes para participar en el proceso de mediación.
- Varias personas del equipo de mediación están disponibles.
- Contamos con 4 ó 5 sesiones para abordar el conflicto.

Premediación

• Reunión del equipo de mediadores con cada una de las partes.

En esta fase vamos a escuchar a las dos partes por separado, así conoceremos todas las versiones del conflicto. Por otro lado debemos motivar a las partes para que se impliquen en el proceso de mediación.

Los **objetivos** que podemos plantearnos son lo siguientes:

- Establecer contacto entre los mediadores y las partes.
- Ayudar a que las partes se desahoguen.
- Ayudar a que los mediadores entiendan el conflicto.
- Explicar a las partes en qué consiste la mediación
- Motivar a las partes para que valoren la mediación.
- Buscar el compromiso de las partes con la mediación.

En cuanto al **procedimiento** queremos destacar que consideramos fundamental que los mediadores preparen bien la premediación y se repartan previamente las siguientes funciones:

- Tomar notas.
- Explicar la mediación y motivar a participar en ella.
- Facilitar la participación del grupo garantizando que todos los miembros del grupo hablen y lo hagan de forma ordenada.

- d. Escuchar activamente (preguntando, sintetizando, resumiendo, reflejando, etc.).

Un posible orden del día de esa premediación con cada una de las partes podría ser el siguiente:

- a. Presentaciones.
- b. El grupo cuenta el conflicto a los mediadores.
- c. Los mediadores comentan a las partes las alternativas que tienen, incluyendo la mediación, y cuentan con más detalle el proceso que seguirán y la metodología que van a utilizar.
- d. Obtener el compromiso explícito del grupo para comenzar la mediación.
- e. Concertar la siguiente cita.

• **Reunión del equipo de mediadores.**

El equipo de mediación se reúne después con los siguientes objetivos:

- a. Comentar los resultados de las premediaciones.
- b. Ordenar la información que hemos obtenido y comenzar a elaborar un mapa del conflicto.
- c. Preparar la siguiente fase.

Cuéntanos

• **Reuniones del equipo de mediadores con las partes.**

En la fase de “cuéntanos” de cualquier mediación las partes se reúnen con los mediadores en una sesión conjunta. Nuestra experiencia nos dice que en las mediaciones grupales es conveniente seguir trabajando con las partes por separado. En esta fase nos proponemos analizar el conflicto desde la visión de cada una, tomando conciencia de la interacción entre las partes y fomentando la empatía mutua.

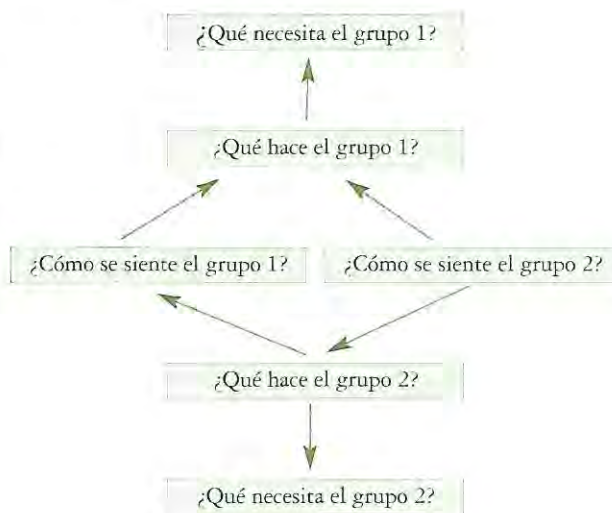
Los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

- a. Ayudar a las partes en analizar el conflicto.
- b. Facilitar que se vea la interacción en el conflicto.
- c. Hacer explícitos los sentimientos de las partes.

- d. Fomentar la empatía entre las mismas.

El procedimiento que podemos seguir es el siguiente:

Para el análisis del conflicto podemos utilizar la siguiente plantilla:



El análisis del conflicto que proponemos es sencillo y permite observar la interacción y hacer explícitos los sentimientos y las necesidades; a su vez sirve de preparación para la fase siguiente.

En grupos muy numerosos el equipo de mediación debe buscar la manera de mantener la atención de todo el grupo sobre el análisis. Os sugerimos un par de ideas para conseguirlo: una es hacer subgrupos coordinados por un mediador y después realizar una puesta en común; la otra es realizar el análisis sobre un papel continuo grande en el que vamos escribiendo según van hablando.

El análisis empieza por lo que hacen los otros.

Cada grupo analiza el problema siguiendo este orden:

- a. Lo que hacen los otros (esto lo escribimos con otro color).
- b. Lo que sentimos nosotros.
- c. Lo que hacemos nosotros.
- d. Suponemos lo que sienten los otros (esto último lo escribimos con otro color).
- e. Lo que necesitamos nosotros.
- f. Suponemos lo que necesitan ellos (esto último lo escribimos con otro color).

- **Reunión del equipo de mediación.**

De nuevo tras los encuentros con las partes, el equipo de mediación se reúne. Los objetivos de esta reunión son:

- a. Comentar los resultados de la fase del cuéntanos.
- b. Ordenar la información que hemos obtenido y elaborar un mapa del conflicto que incluya los análisis de las partes.
- c. Apuntar los puntos de acuerdo y de desacuerdo entre las partes.

d. Preparar la siguiente fase. Para ello deben decidir si se van a reunir las partes y cómo lo van a hacer. Los criterios para elegir una u otra opción son la implicación de las partes en el proceso, el “estado” en que se encuentren las partes (la capacidad de comprensión/ tensión que haya entre ellas), el tiempo disponible y la autoconfianza de los mediadores en sus capacidades de facilitación. Existen dos posibilidades:

Opción 1. *Puesta en común con representantes de las partes.*

Su nivel de dificultad es media y su eficacia media. Se produce un encuentro con representantes para hacer más comprensible a las partes las posiciones, intereses, sentimientos y necesidades de cada una. Tiene la limitación de que quizá no consigue que todo el grupo se implique en el proceso (si nos decantamos por esta opción aumentamos la eficacia con una buena selección de los representantes).

Opción 2. *Puesta en común con “pecera”.*

Su dificultad es alta y también es alta su eficacia. Todos los miembros de las partes están presentes, solo hablan los representantes y el resto puede pasar notas por escrito. Todo el grupo participa en la toma de decisiones.

Aclarar el problema

- **Reunión del equipo de mediación con las partes.**

Estamos ante la primera reunión en la que se juntan dos grupos. Es muy importante gestionar bien su participación

Los objetivos de esta reunión son los siguientes:

- a. Compartir los análisis realizados por cada una de las partes.
- b. Favorecer su empatía.

En cuanto al **procedimiento**:

a. Tanto si esta reunión se celebra entre representantes de las partes (opción 1) como si todos estas presentes (opción 2) el equipo de mediación debe cubrir las funciones antes señaladas:

- Tomar notas.
- Explicar la mediación y motivar a participar en ella.
- Facilitar la participación del grupo garantizando que todos los miembros del grupo hablen y lo hagan de forma ordenada.
- Escuchar activamente (preguntando, sintetizando, resumiendo, reflejando, etc.,).

b. Los representantes de cada grupo comentan su visión del conflicto, la que ha trabajado con los mediadores en las reuniones previas.

c. Los mediadores presentan los puntos de acuerdo y de desacuerdo entre las partes.

d. Se confirman los puntos de acuerdo y se habla sobre los puntos de desacuerdo.

- **Reunión del equipo de mediación.**

Una vez más se trata de analizar el trabajo realizado y de preparar la fase siguiente. En este sentido tenemos que decidir si las cosas han quedado suficientemente claras como para pasar a la fase de proponer soluciones y de llegar a un acuerdo.

Proponer soluciones y llegar a un acuerdo

- **Reunión del equipo de mediación con las partes.**

Cuando y sólo cuando se ha cubierto con éxito la fase anterior se puede pasar a la fase de propuestas. Se trata de encontrar soluciones compatibles con las necesidades comprendidas de las partes.

Los **objetivos** que nos planteamos en esta fase son:

- a. Fomentar la creatividad.

b Ayudar a las partes a crear soluciones fruto de la empatía entre sus posturas, la participación de todas las personas de cada grupo y el compromiso con esas soluciones.

c. Promover el acercamiento entre las partes.

En cuanto al **procedimiento**:

a. Presentamos a las partes el mapa definitorio del análisis del conflicto y vamos apuntando a modo de lluvia de ideas cualquier propuesta que sea una solución compatible con sus



necesidades. Para ello podemos servirnos del siguiente cuadro:

b. De entre las propuestas presentadas, las partes eligen las soluciones que consideren oportunas.

c. En cuanto a los acuerdos, que son la concreción de las soluciones, debemos asegurarnos de que son asumidos por todos, es decir, por todos los miembros de cada una de las partes.

d. Los acuerdos deben ser justos, concretos, realizables y evaluables.

e. Podemos escribirlos y pedir a todos los implicados que los firmen.

f. No debemos olvidar supervisar el cumplimiento de los acuerdos.

g. El equipo de mediación felicita y agradece a las partes el esfuerzo realizado.

• **Reunión del equipo de mediación.**

Se trata de hacer una evaluación final para valorar el proceso, los aciertos y los fallos y aprender de la experiencia y también puede ser un buen momento para celebrar por el trabajo realizado.

2.7. Paneles de los distintos métodos de intervención

A continuación veremos unos carteles o fichas en las que sintetizamos las posibles formas de intervenir en conflictos. En ellos tratamos de organizar y explicar brevemente las características principales de cada uno de ellos. Todos sirven para intervenir en casi todos los tipos de conflictos que se le presentan a un tutor en su trabajo con los alumnos, profesores y padres, dependiendo más del talante de los participantes que de que sean más adecuados unos u otros, salvo el método Pikas y el Círculo de amigos, que tienen unas condiciones de aplicación muy concretas y específicas. El método Pikas se reserva para aquellos problemas de malos tratos entre iguales en el cual un alumno es victimizado por un grupo pequeño de compañeros. En el caso del Círculo de Amigos es para un alumno victimizado o rechazado por un grupo grande de alumnos.

Pasemos a ver cuándo utilizar cada modelo, cómo se lleva a cabo, sus características principales, quién debe hacer cada cosa y los puntos fuertes y débiles de cada uno.

MEDIACIÓN

Cuándo utilizarla

- En todo tipo de conflictos en el que hay por lo menos dos partes implicadas que manifiesten deseos o voluntad de resolver su conflicto.
- Antes del estallido del conflicto (para evitarlos) cuando está latente. En el momento de la confrontación o incluso después del conflicto cuando no se está satisfecho con los resultados.

Cómo se hace

- Premediación: invitar a las partes a resolver su conflicto constructiva y consensuadamente y decidir si se irá o no a la mediación.
- Mediación:
 - Presentación de las partes, del mediador y del sistema.
 - Cuéntame...
 - Aclarar el problema.
 - Proponer soluciones.
 - Llegar a un acuerdo.

Claves

- Mediador: neutral, promueve y controla el proceso de comunicación.
- Partes: voluntariedad, respetar las reglas del juego.

Quien hace qué

- El **mediador**: asiste/ayuda a las partes a que encuentren una solución de mutuo acuerdo.
- El **profesor**: puede ser él mismo mediador o promover el recurrir a la mediación, o ser parte implicada.
- El **alumno**: también puede ser mediador, promotor del sistema o parte implicada.

Puntos fuertes

- Promueve soluciones satisfactorias para las partes y compromiso en el cumplimiento de lo acordado.
- Promueve la participación, responsabilidad, creatividad y comunicación.
- Favorece el buen funcionamiento de los grupos, ya que no se enquistan o bloquean los problemas.

Puntos débiles

- Requiere de un período de formación y entrenamiento de los mediadores.
- Está condicionado por la voluntariedad de las partes y del centro.
- Necesita de un equipo comprometido y estable.

Para saber más consultar la obra (Torrego, 2000).

MÉTODO PIKAS

Cuándo utilizarla

- Un grupo pequeño de alumnos victimiza a otro alumno de forma reiterada.
- El número de alumnos que rechaza y victimiza es pequeño.

Cómo se hace

- Entrevista y aceptación del alumno victimizado.
- Entrevistas cortas con los agresores en horario lectivo.
- Hacerlo de tal manera que los agresores no puedan comunicarse entre sí y compincharse.
- Supervisión posterior de acuerdos.
- Posible reunión final grupal.

Claves

- Confidencialidad.
- Empezar con el alumno líder de la agresión.
- No inculpar ni moralizar.
- Buscar acuerdos.

Quien hace qué

- **El profesor experto:**
 - Realiza las entrevistas.
- **El profesor de aula:**
 - Conoce el proceso y facilita la salida de los alumnos.

Puntos fuertes

- Los agresores dejan de meterse con la víctima.

Puntos débiles

- No incide en la conciencia del grupo-clase de forma explícita.
- Puede brotar la agresión del grupo hacia otra víctima.

Para saber más consultar la obra (Fernández, I, 1998).

CÍRCULO DE AMIGOS

Cuándo utilizarla

- Cuando un alumno está altamente rechazado o victimizado por sus compañeros.
- Cuando son casi todos los compañeros de su clase son los que ejercen este rechazo.

Cómo se hace

- Llegar a un acuerdo y aceptación con el alumno rechazado.
- Desarrollar la dinámica con el grupo clase (esta dinámica tiene por objetivos, hacer explícitas todas las quejas, odios y malos “rollos” que los compañeros tienen con ese alumno y después generar empatía hacia él o ella).
- Llegar a acuerdos con los alumnos.
- Revisar los acuerdos durante un mes.

Claves

- No inculpar ni moralizar.
- Centrarse en la empatía del grupo.
- Buscar el acuerdo de la víctima.

Quien hace qué

- **El profesor experto:**
 - Busca la aprobación de la víctima.
 - Realiza la dinámica con el grupo.
- **El orientador** supervisa el proceso posterior.
- **El alumno víctima:**
 - Permite ser ayudado por el profesor y por los alumnos.
- **Los alumnos:**
 - Algunos se comprometen a ayudar a la víctima.

Puntos fuertes

- Crea prosocialidad en el grupo clase.
- Eleva la corresponsabilidad moral del grupo clase.

Puntos débiles

- Puede no funcionar todo lo esperado con el alumno en cuestión.
- Puede no llegar a cambiar la conducta del alumno rechazado.

Para saber más consultar la obra (Fernández, I, 1998).

ENTREVISTA EDUCATIVA

Cuándo utilizarla

- Prevención y tratamiento de conflictos de disrupción continuados, necesidad de mejorar el comportamiento de un alumno.
- Maltrato entre iguales (víctimas y agresores).
- Necesidad de profundizar en el conocimiento de los alumnos.
- Para mejorar la comunicación, las relaciones y elaborar acuerdos.

Cómo se hace

- **Preparación.** Reunir información, estudiar una hipótesis abierta sobre lo que pasa, planificar el desarrollo de la entrevista y preparar la cita.
- **Apertura.** Explicar el motivo, crear clima agradable.
- **Desarrollo.** Entender y analizar el conflicto, búsqueda de soluciones y puntos de acuerdo.
- **Cierre planificado.** Hacer explícitas las conclusiones y compromisos concretos, acordar el seguimiento y evaluar la entrevista.

Claves

- Confidencialidad.
- No moralizar ni inculpar.
- Promover empatía, comprensión y colaboración.

Quien hace qué

- **El entrevistador:** es el director y coordinador del proceso de la entrevista.
- **El entrevistado:** es el sujeto activo, es el protagonista de la entrevista.

Puntos fuertes

- Favorecer la comunicación interpersonal.
- Es un contexto idóneo para el análisis reflexivo de los conflictos.
- Mejora el autoconcepto de los entrevistados y potencia el vínculo entre el entrevistado y el entrevistador y el centro educativo.
- Para que funcione es necesario que tanto el

Puntos débiles

- entrevistador como el entrevistado quieran implicarse.
- Es necesario que el entrevistador no tenga una expectativa negativa respecto al entrevistado.
 - No puede caerse en la artificialidad por culpa del manejo de las técnicas y de los procedimientos.

Para saber más consultar la obra (De Miguel y otros, 1996).

ALUMNO AYUDANTE

Cuándo utilizarla

- Cuando los alumnos tienen problemas y necesitan comunicar sus vivencias sobre estos conflictos a un igual.
- Creada la estructura se puede utilizar en cualquier momento, tanto para prevenir como para tratar conflictos.

Cómo se hace

- Entrenamiento del grupo de voluntarios seleccionados previamente por sus compañeros.
- Difusión del servicio.
- Coordinación y colaboración entre alumnos ayudantes y profesores.
- Rotación en las funciones de los alumnos ayudantes.

Claves

- Confidencialidad.
- Implicación.
- Fortalecimiento de la red social, de la ayuda mutua y la solidaridad entre iguales.

Quien hace qué

- **Los profesores:**
 - Inician el proceso.
 - Proponen un método de selección alumnos.
 - Entrenan a los alumnos.
 - Coordinan y supervisan el servicio y las reuniones.
- **Los alumnos:**
 - Ejercen de alumnos ayudantes.
 - Reciben la ayuda de los voluntarios.

Puntos fuertes

- Crea la conciencia moral, *“la escuela se preocupa por mí, me tienen en cuenta”*.
- Genera participación real.
- Da voz a los marginados y rechazados.
- Da seguridad al alumno.
- Algunos profesores y alumnos pueden rechazarlo o no valorarlo.

Puntos débiles

- Es difícil y costoso organizar el servicio para que sea eficaz.
- Algunos alumnos pueden ver a los ayudantes como “pelotas”.
- Algunos profesores pueden utilizar a los ayudantes como informantes y desvirtuar el servicio.

Para saber más consultar la obra (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

ASAMBLEA

Cuándo utilizarla

- Es una técnica ideal para trabajar el intercambio de informaciones, la toma de decisiones y la resolución de conflictos grupales.
- Es desaconsejable cuando se trata de conflictos en los que no está implicada una parte del grupo-clase.
- Para utilizarla hace falta su preparación y un mínimo entrenamiento por parte del facilitador.

Claves

- Conseguir la participación de todo el alumnado.
- Gestionar correctamente el funcionamiento del grupo.
- Respetar turnos de palabra.
- Promover una moral de grupo.

Quien hace qué

El **grupo**: es el protagonista de este sistema de resolución de conflictos o de toma de decisiones, de su implicación, creatividad y compromiso va a depender la calidad de las soluciones o decisiones que se toman.

El **facilitador** es la persona que garantiza la eficacia del proceso. Debe mantener una posición neutral, facilitar al máximo la participación de toda la asamblea (evitar que solo participen los líderes), conseguir que todo el grupo sienta el proceso como suyo (así aumentará el grado de compromiso con las soluciones), mantener una actitud de escucha, estructurar resumir y sintetizar lo que se está hablando y gestionar correctamente el tiempo y la participación. Puede haber otros roles como observador, secretario, alguien para dar turnos, tomar notas, etc.

Cómo se hace

- **Preparación del grupo.** Un trabajo grupal previo va a facilitar la eficacia del grupo-clase para trabajar en asamblea.
- **Presentación del tema.** El facilitador plantea la situación que se quiere abordar.
- **Análisis.** Todos los miembros del grupo analizan la situación, cuentan su versión de los hechos, cómo han vivido esa situación,... Cuando se está trabajando sobre un conflicto es una fase que si se hace ordenadamente y escuchando cada intervención tiene un efecto muy liberador en el grupo.
- **Cierre.** Si es para el debate se hacen conclusiones, si es para la toma de decisiones o la resolución de conflictos se deben agregar los siguientes pasos:
 - **Propuesta.** Es la fase donde el grupo pone a prueba su creatividad, proponiendo soluciones, creando normas,...
 - **Compromisos.** Cerramos la sesión repartiendo responsabilidades y estableciendo un seguimiento.

Puntos fuertes

- Contribuyen a lograr un grupo cohesionado, una buena participación, aumentar el sentimiento de pertenencia de todos los miembros, un importante compromiso de todos con la búsqueda de soluciones y la asunción de responsabilidades. En definitiva, un grupo más capaz de decidir y poner en marcha soluciones a sus problemas.

Puntos débiles

- Para que este método funcione de forma eficaz es necesario un entrenamiento por parte del facilitador en el manejo de habilidades y técnicas para llevar a cabo con eficacia el proceso y la preparación del grupo para aprender las condiciones para una buena participación.

3. Actividades

RELACIÓN DE ACTIVIDADES

- Actividad 1: Plantilla de análisis y resolución del conflicto.
- Actividad 2: Motivar y detectar ideas previas sobre la entrevista.
- Actividad 3: Visionado y comentario del vídeo “La entrevista”.
- Actividad 4: Evaluación de conocimientos previos.

Actividad 1: Plantilla de análisis y resolución del conflicto.

Objetivo:

- Aprender a analizar un conflicto y a promover soluciones constructivas.

Desarrollo:

En grupos de cuatro o cinco personas, comentar un conflicto que conozcáis (respetando la privacidad), analizarlo y resolverlo.

Documento V.1. Plantilla de análisis y resolución del conflicto

Datos generales:

1. INTERVIENE	
2. PROTAGONISTA DEL CONFLICTO	
3. QUÉ ES LO QUE PASÓ	
4. OTRAS PARTES: A. PRINCIPALES B. SECUNDARIAS	
5. LA RELACIÓN ERA...	
6. EL PROTAGONISTA SE SIENTE...	

Analizando el conflicto:

7. ¿CUÁNDO Y CÓMO EMPEZÓ EL CONFLICTO?	
8. ¿CÓMO ESTÁ AHORA?	
9. POSICIÓN: ¿qué pide?	
10. INTERESES: ¿para qué lo pide?	
11. VALORES: ¿qué valores le motivan a actuar/sentirse así?	

Trabajando las soluciones al conflicto:

12. ALTERNATIVAS: ¿qué pasará si no encuentra una solución?	
13. GENERAR OPCIONES: teniendo en cuenta los intereses, ¿qué soluciones se le ocurren?	
14. ELEGIR LAS MEJORES OPCIONES. Sopesar ventajas e inconvenientes, intereses y valores propios y de los otros, así como puntos de acuerdo y de desacuerdo, ventajas mínimas y máximas. Diferenciar lo prioritario y lo urgente. Priorizarlos.	
15. EVALUAR LAS DISTINTAS OPCIONES. Tener en cuenta: las normas, leyes, valores imperantes (los del contexto, no los propios), experiencias previas y la viabilidad para tomar decisiones que no sean contrarias a éstos; prever cuáles serán las posibles consecuencias y qué se puede hacer para evitar consecuencias negativas o no deseadas.	
16. TOMAR DECISIONES. Analizar la puesta en marcha, es decir, cuáles serán los pasos que hay que seguir, diferenciar metas y medios para alcanzarlas.	
17. PLANIFICAR quién hace qué, cuándo y cómo.	

Actividad 2: Motivar y detectar ideas previas sobre la entrevista.

Objetivo:

— Conocer y profundizar en la técnica de la entrevista. Perfeccionar su práctica.

Desarrollo:

1. Reflexionar sobre las entrevistas que realizan los profesores, para ello se pide que individualmente elaboren una lista de las dificultades que suelen encontrar a la hora de realizar una entrevista.

2. El formador explica que se pueden establecer cinco fases en una entrevista: preparación, apertura, desarrollo, cierre y preparación del seguimiento y seguimiento. Se les entrega la siguiente lista para que vean si pueden encajar las dificultades presentadas en alguna o varias de las fases:

— Preparación: lugar, tiempo (horario y duración), cita, datos recogidos previamente con relación al tema, objetivos que nos hemos propuesto.

— Apertura: creación de condiciones favorables, aclaración de objetivos, duración, confidencialidad, etc.

— Desarrollo: dificultades para centrarse en el tema, para saber escuchar, para sintetizar, para devolver información, para contrastar con datos, para ayudar a pensar, para hacer silencios, para empatizar.

— Cierre y preparación del seguimiento. dificultades para establecer compromisos, para fijar la manera de realizar el seguimiento.

3. El formador recoge las dificultades que han salido y las recoge en un papel o transparencia como la siguiente:

Dificultades de las distintas fases de la entrevista

Preparación	Apertura	Desarrollo	Cierre y preparación del seguimiento	Seguimiento

4. A partir de lo que se repite con más frecuencia, y de lo que más llame la atención se detallan aquellos aspectos tratados que se trabajarán en el curso.

Actividad 3: Visionado y comentario del vídeo “La entrevista”¹⁵.

Objetivo:

— Diferenciar las intervenciones del entrevistador más afortunadas y las menos afortunadas y reflexionar sobre las estrategias para una entrevista más eficaz.

Desarrollo:

• Visionado del vídeo y debate. Focalizar estrategias, fases, etc.

Actividad 4: Evaluación de conocimientos previos.

- ¿Qué otras formas conoces para resolver un conflicto además de imponer tu voluntad o criterio?
- ¿Qué puedes hacer, como tutor, ante los conflictos?
- ¿Qué funciones pueden desempeñar los alumnos como figuras activas en la mejora de la convivencia?

4. Evaluación

- ¿Qué podemos hacer cuando dos alumnos se pelean?
- ¿Cuáles son las funciones de los alumnos ayudantes?
- ¿Qué puedes hacer, como tutor, ante los conflictos?
- ¿Qué funciones pueden desempeñar los alumnos como figuras activas en la mejora de la convivencia?

¹⁵ Vídeo distribuido a los centros educativos de la Comunidad de Madrid en el curso académico 1996-97 (De Miguel y otros, 1996).

Capítulo VI

ACTUACIONES PARA PREVENIR Y TRATAR EL MALTRATO ENTRE IGUALES

Ha venido un niño de otro país a mi colegio. Se estaban metiendo con él. Le estaban insultando. No le gustaba que le insultaran... como a cualquiera; a nadie le gusta que le insulten. Le dije a uno de los niños que le insultaba que qué le parecería que se metieran con él. Empecé a hablar con el niño nuevo. Le dije: "¿Cómo te llamas?" Estuvimos juntos charlando y jugando. Yo le enseñaba palabras y le preguntaba cómo se decía hola en su idioma. Luego le dije: "Tú te sientas conmigo en clase y en el recreo jugamos juntos." (Diego, 5º de Primaria).

1. Justificación

- ¿Cómo se relacionan los coetáneos?
- ¿Qué es el maltrato entre iguales?
- ¿Cómo se manifiesta?
- ¿Qué consecuencias tiene?
- ¿Cómo se puede intervenir?

Estas preguntas iniciales pretenden invitar a reflexionar sobre nuestras ideas acerca de unos comportamientos violentos (físicos, psicológicos y sociales), que se ejercen por y entre compañeros en todos los centros escolares. Del enfoque que se adopte sobre esta problemática va a depender, en gran parte, que se mantengan o vayan atenuándose o eliminándose.

Según el *Informe sobre violencia escolar* del Defensor del Pueblo (2000), el maltrato entre

compañeros, en sus diversas modalidades, es un hecho independiente del contexto geográfico e incluso de su titularidad (aunque no en todos se dé en el mismo grado y del mismo modo). De ahí la necesidad de ser conscientes de la presencia de esta forma de violencia, de sus repercusiones y del imperativo de no permanecer ignorantes ni inconscientes de estos hechos y tratarlos de forma global, por ejemplo, a través de un abordaje de la convivencia y de las relaciones dentro de un modelo educativo "integrado" de gestión de la convivencia (véase el capítulo de Introducción/Justificación) y de medidas específicas como las que describiremos aquí con el objetivo de prevenirlo y erradicarlo.

En el presente capítulo, tomando como fuente principal el citado Informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo (2000), nos proponemos presentar este fenómeno y los factores que intervienen en él para que no se confunda con otros comportamientos; expondremos la incidencia de los diversos tipos de maltrato y las repercusiones de esta forma de violencia y propondremos algunos principios y pautas de intervención para ayudar a los implicados.

En este sentido es muy importante la labor del tutor ya que, por una parte, puede contribuir a que salgan a la luz dichos comportamientos que se desarrollan en la sombra, muchas veces amparados por una manipulación de valores como la lealtad (acusando de ser "chivato"), con la que se trata de acallar las voces que pudieran denunciar unas conductas inadmisibles desde cualquier punto de vista, ya sea personal, social, educativo o ético. Por otra, puede tomar iniciativas para mejorar el clima socioafectivo de la clase y liderar intervenciones directas para ayuda a las víctimas.

2. Fundamentación

2.1. Relaciones entre compañeros y maltrato

Las relaciones de juego, compañerismo, amistad entre niños y adolescentes son fundamentales para su desarrollo cognitivo, social, emocional y moral, tanto cuando tienen lugar

como por su trascendencia futura ya que les prepara para su adaptación a las diversas circunstancias vitales. Estas relaciones tienen tal efecto en gran parte porque se producen dentro de un contexto de simetría de poder que las diferencia de otras como las que tienen lugar con los adultos en su familia o en la escuela.

Ahora bien, las relaciones con los compañeros no siempre mantienen esta simetría que las hace singulares y especialmente beneficiosas. En ocasiones, se rompe el equilibrio, la simetría que las caracteriza, convirtiéndose en una relación de abuso de unos sobre otros. De este modo la relación "enferma" (Ortega, 1997) llegando a producirse un tipo de violencia de consecuencias perniciosas no sólo para quienes la padecen sino también para quienes la ejercen e incluso para quienes la presencian. Además, esta violencia puede llegar a ser más dañina porque con frecuencia se desarrolla de forma soterrada, lo cual la hace difícil de detectar y tratar.

Olweus (1998) entiende el maltrato por abuso entre iguales como *una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos, descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.*

Hay otros autores que distinguen diferentes grados de maltrato y quienes diferencian este tipo de violencia de otros más accidentales y menos intencionados. Una definición compartida de esta violencia es la que la caracteriza con unos rasgos determinantes: el abuso, la opresión psicológica o física de una o varias personas hacia otra en circunstancias de inferioridad de forma repetida. Este maltrato entre coetáneos se realiza directa e indirectamente, y tanto física como verbalmente.

Por tanto, la definición y el concepto de

maltrato no se reduce meramente a las conductas de agresión física de un grupo hacia un individuo, sino que abarca también a aquellas que lleva a cabo una sola persona y a otros tipos de agresiones, verbales, de exclusión o rechazo social, tanto si son directas como indirectas. Unas y otras, las más visibles o las más solapadas, causan daño.

Aunque estos tipos de agresión puedan ser realizados por un individuo, no hay que olvidar que es en el contexto de un grupo donde los ejecuta, por lo que, para entenderlo y tratarlo, será preciso contemplar también aspectos grupales como la cultura, las interacciones o los liderazgos. Esta ligazón al contexto grupo y a las características de las relaciones, es lo que diferencia el abuso entre iguales al de otras formas de maltrato (Olweus, 1999, citado en del Barrio, Almeida y Barrios, en preparación).

2.2. Agentes del maltrato

Sería simplista creer que el maltrato entre pares es una situación en la que están implicados exclusivamente unos agresores y una víctima. En este tipo de relaciones de "dominio-sumisión" intervienen otros agentes, de cuya actuación dependerá en gran medida que las agresiones se incrementen, decrezcan o se erradiquen. Estos otros agentes son los testigos, los observadores. Asimismo, el contexto en donde tiene lugar, el clima social, relacional, moral que en él se respire, tiene una incidencia relevante en estas relaciones. Nada ni nadie está fuera de juego, no hay neutralidad posible. En el contexto escolar todos los miembros de la comunidad educativa interactúan influyéndose mutuamente. Un número cada vez mayor de investigaciones en este campo destacan la fuerza y la potencia que poseen, en el desarrollo del proceso de victimización, los agentes distintos a la víctima y al agresor.

El maltrato entre iguales es un problema que concierne a todas las personas que se encuentran cerca de él y atañe al conjunto del entorno social, no sólo por la participación directa, como víctimas o agresores, sino también indirecta como observadores. Estudios, como los de

Salvimalli y otros (1996) y Sutton y Smith (1999), indican que dentro del grupo de agresores se dan diversos roles con distintas actitudes hacia la víctima: el líder de la agresión, el instigador de la agresión, el neutral, el defensor del agredido y el que meramente observa. Estos datos invitan a pensar que el problema del maltrato entre compañeros va más allá de los involucrados de forma directa en la agresión; que hay más participantes en estas conductas, que con su actitud mantienen, amparan o se oponen a que estos hechos se lleven a cabo.

Otros agentes implicados en el problema, son el profesorado y la familia. Así pues, se puede afirmar que en las situaciones de maltrato entre iguales intervienen todos los miembros de la comunidad educativa: alumnos, profesores y familias, interactúan entre sí en una relación sistémica que hace que las acciones de unos estén influenciadas por las de otros. Un número cada vez mayor de investigaciones en este campo destacan la fuerza que poseen en el mantenimiento o superación de la victimización los agentes diferentes a la víctima y al agresor. Por tanto, de la actuación de los compañeros, del profesorado y las familias puede depender el que estos actos se mantengan, aumenten o vayan erradicándose.

2.3. Repercusiones del maltrato

Al igual que los implicados en el maltrato no son únicamente víctima y agresores, tampoco las repercusiones de esta forma de violencia se limitan a una y a otro. Todos los participantes en estos hechos se ven afectados.

Las repercusiones psicológicas en la víctima son de gran importancia en su desarrollo personal: la falta de asertividad, la baja autoestima, un pobre autoconcepto,... Además emerge y se desarrolla miedo a la escuela, a los compañeros, que se convierten en la principal causa de temor, pero también al profesorado y al trabajo académico. Hay también acuerdo entre los autores en la constatación de que la persistencia de estas formas de maltrato producen en las víctimas daños psicológicos (ansiedad, depresión,...) y dificultades en su integración esco-

lar y en los aprendizajes.

Además de las víctimas, los propios agresores salen perjudicados por su agresión, desarrollando una percepción equivocada de las relaciones sociales y aprendiendo unas pautas de conducta basadas en el abuso de poder, formándose en una moralidad egocéntrica, con muy baja conciencia de los sentimientos que experimentan los otros y escaso o nulo respeto hacia los demás. También el agresor necesita ayuda y pautas de comportamiento que le enseñen a modificar sus conductas antisociales.

Una reacción de los espectadores, la pasividad, además de no evitar el daño a la víctima, tiene también consecuencias negativas sobre ellos mismos. Entre ellas, la pérdida de sensibilidad ante el dolor de los demás o que lleguen a sentir una indefensión similar a la de la víctima y que se dañe su autoestima.

2.4. Incidencia del maltrato entre iguales

Las investigaciones sobre la incidencia de estos hechos revelan que alrededor de un 15% a un 20% del alumnado de primaria y secundaria se encuentra implicado en estas situaciones aumentando al pasar a secundaria y descendiendo en la adolescencia. El mayor grado de incidencia tiene lugar entre los nueve y los catorce años. Entre los ocho y los diez años, se recurre a la agresión directa, tanto física como verbal: empujones y patadas; insultos y motes,...son las primeras que aparecen y también las más frecuentes. En edades superiores, las fórmulas de maltrato más usuales, y más dañinas, son la agresiones verbales, indirectas y directas, y la exclusión social.

Según el Informe del Defensor del Pueblo, en nuestro país, en enseñanza secundaria, la situación no llega a ser alarmante, lo que no debe entenderse como aceptable ya que los abusos entre iguales se dan en todos los centros y "son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerán sus consecuencias".

Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Fernández y Ochaíta (en preparación) afirman que "hay maltrato en todos los centros de

Secundaria españoles” y que “se producen todos los tipos de maltrato, aunque en un nivel de incidencia muy distinto y no todos en cada centro. La frecuencia decrece en la medida en la que aumenta la gravedad”. Los tipos de maltrato que se producen de modo más frecuente son la exclusión social y la agresión verbal. Estas formas de agresión varían en función del curso y del género. Hay un mayor número de víctimas en primer ciclo de ESO y más agresores en el segundo ciclo de esta etapa y son los chicos los que más maltrato realizan y reciben, excepto cuando se trata de agresiones indirectas.

Siguiendo con los datos aportados por el *Informe Nacional sobre Violencia Escolar*, las formas de agresión más frecuentes entre los doce y los dieciséis años, son las siguientes:

Un 30% de las agresiones son directas y verbales. Le siguen las verbales indirectas: *hablar mal de alguien*, sin que esté presente esa persona, y poner motes. Otros tipos de agresiones comunicadas por los alumnos son: *esconder cosas en los aseos* (15%), *no dejar participar* (10%), *amenazar, meter miedo, robar* (5%) y, por último, *el acoso sexual o la amenaza con armas* (1%).

Puede observarse que las formas de abuso más graves (amenazar con armas, acosar sexualmente), se producen con una frecuencia baja. Esto no quiere decir que no se deba dar importancia a estos hechos. Al contrario, al ser tan graves y tan nocivas las consecuencias, especialmente para las víctimas, debe intervenir para atajarlas y prevenirlas. Además hay que prestar atención a las agresiones consideradas menos graves. Muchas de ellas, sobre todo las que implican exclusión social, conllevan importantes daños psicológicos.

2.4.1. Variables determinantes de la incidencia

Los datos muestran que el maltrato es un fenómeno fundamentalmente masculino. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, sean del tipo que sean, con una excepción: la conducta de hablar mal de otros se da más entre las chicas (tanto como víc-

timas, agresoras o testigos).

El *curso* es una variable importante: *primero de ESO*, es el que presenta mayor número de víctimas con una diferencia estadísticamente significativa. Le sigue el *segundo curso*, donde un mayor número de alumnos se describe a sí mismo como agresor. Cuarto de ESO es el curso con menor incidencia de maltrato.

La *titularidad* pública o privada sólo es estadísticamente significativa en un número muy reducido de casos. Concretamente en los centros privados hay más alumnos que dicen sufrir la maledicencia y un mayor número que admiten hablar mal de sus compañeros, ponerles motes e ignorar a otros.

Al contrario de lo que suele creerse, la comunidad donde se reside y el entorno en que se ubica el centro, no afectan al nivel de incidencia del maltrato entre iguales.

2.4.2. El escenario del maltrato

Los diferentes tipos de maltrato tienen escenarios distintos:

En el *aula* se da mayor número de agresiones verbales (sobre todo insultos, motes) y acciones contra la propiedad del alumnado (robos de enseres). Además, el aula es el lugar que mayor porcentaje arroja en el conjunto de las diversas categorías de maltrato.

También los *pasillos* del centro son espacios donde el alumnado puede sufrir conductas de maltrato. En ellos tienen lugar mayoritariamente agresiones físicas, como peleas y empujones.

Otro de los escenarios, sobre todo en los centros de Primaria, son los *patios de recreo* donde se llevan a cabo mayor número de agresiones físicas y el “no dejar participar”. En educación secundaria, sin embargo, el lugar de mayor riesgo es el aula, ya que en estas edades el tipo de maltrato pasa de ser físico a presentar connotaciones más psicológicas.

Hablar mal de otros, la exclusión, las amenazas o pegar ocurren por todo el centro y fuera de él. La exclusión social tiene lugar en cualquier sitio.

Las amenazas con armas, apenas existentes, suelen tener lugar fuera del centro, y por lo

general se realizan por personas ajenas a él. Cuando se dan dentro de él, estas formas de agresión ocurren en los servicios. Estos se eligen también para esconder cosas.

Estos datos pueden ser útiles a la hora de la intervención en la que habría que considerar el conjunto del centro, ya que su ecología tiene mucho que ver con la violencia escolar, por ejemplo, para que en los patios dejen de darse estos comportamientos se debe promover la realización de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre el alumnado y asegurar la vigilancia de las instalaciones.

2.4.3. Lo que sigue a la agresión

El profesorado actúa ante el maltrato en función de la gravedad de las agresiones. En los casos graves (amenazas con armas y acoso sexual) recurre a la denuncia en el juzgado o a la instrucción de un expediente disciplinario (también en caso de amenazas o peleas). Los robos, insultos, rotura de cosas, ... reciben sanciones impuestas por el director.

El resto de agresiones, cuando es conocido, se trata recurriendo al diálogo y la reflexión, sobre todo en los casos de exclusión social (poner mote, hablar mal de un compañero, esconderle cosas...). Estas medidas acompañan también a las agresiones graves.

En cuanto a los alumnos, siguiendo con el Informe del Defensor del Pueblo, en el caso de que la víctima sea amiga, casi la mitad de los testigos tiende a cortar la situación y un tercio lo hace sin tener en cuenta si lo es o no, y hay quien, a pesar de no hacer nada, entiende que debería hacerlo.

Así, la principal ayuda de las víctimas proviene de los amigos. Sin embargo, ante las agresiones la respuesta más frecuente suele ser la pasividad, siendo muy infrecuente su rechazo explícito.

2.5. Intervenciones ante el maltrato

Como estamos viendo, la investigación nos aporta datos concluyentes sobre la incidencia en todos los centros de las relaciones de abuso entre iguales y de la gravedad de éstas. Parece

evidente la necesidad de realizar una intervención sobre el maltrato. Aunque "sólo" fuera por la atención que se debe a las víctimas, o por la conveniencia de ayudar a los agresores a que aprendan otros modos de relacionarse o de conseguir sus propósitos, ya estaría más que justificado. Pero, como hemos ido viendo, la victimización en el medio escolar va más allá de los individuos directamente involucrados en la agresión. Están implicados también otros factores que hay que tener en cuenta. El maltrato ha de ser entendido como un mal social, no sólo como un problema específico de ciertos individuos. Además la escuela tiene la responsabilidad de guiar y dar claves para favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas.

Cada vez son más las intervenciones que se orientan hacia el clima de aula y del centro y no sólo hacia el tratamiento individual de las personas implicadas en el problema. Una intervención educativa dirigida únicamente al agresor, o a la víctima, tan sólo incidiría en una parte del problema: tanto agresores como víctimas y observadores están realizando un aprendizaje que ha de abordarse desde la institución educativa, en un sentido pro-social.

Por tanto, un programa de intervención sobre maltrato entre iguales debe incluir, además de actuaciones dirigidas a la víctima y al agresor o grupo de agresores, a los compañeros y observadores de la situación. Aprender a valorar la intensidad del daño de las acciones intimidatorias, así como crear una conciencia moral dentro del aula, son aspectos fundamentales. Contamos ya con suficientes datos de investigación como para saber que en todas las etapas educativas, en todos los centros y en todas las clases existe alguna víctima y algún agresor.

Disminuir la intensidad del maltrato es el primer objetivo de la intervención educativa. El segundo, será que los niños comuniquen las situaciones de riesgo en el marco escolar, creando para ello una cierta conciencia sobre la victimización, ya que sabemos que el profesor puede intuir u observar una parte del fenómeno, pero difícilmente podrá conocerlo en toda

su intensidad hasta que la propia víctima no lo haga explícito: en la mayoría de los casos el problema forma parte del currículo oculto.

En este sentido es muy importante la labor del tutor ya que, por una parte, puede realizar observaciones o idear actividades (aplicar algún cuestionario anónimo) para que salgan a la luz dichos comportamientos que, como decíamos al principio, suelen producirse soterradamente.

Asimismo, puede contribuir a que se revisen los prejuicios o las ideas previas sobre este problema, ya que, en algunos casos, pueden ser un obstáculo para la intervención: por ejemplo, se puede creer que “esto no tiene importancia, es cosa de críos”, “es algo que no me incumbe, los alumnos tienen que aprender a defenderse solos”, “aunque tiene su importancia, hay que atender antes otros asuntos”, “hemos intentado muchas cosas pero no conseguimos nada”... con lo que la primera tarea será intentar modificarlos, para que vayan acercándose a opiniones coherentes con los objetivos educativos, y más contrastadas por los datos de la experiencia y la investigación, como: “vulnera el respeto y la dignidad que toda persona merece, por lo que hay que intervenir siempre que se dé”, “es preciso tomar medidas directas en relación con las víctimas y los agresores e indirectas, cuidando el clima moral y socio-afectivo del aula”. Así será muy importante desmontar el discurso que suele elaborarse cuando alguien comunica a las figuras de autoridad del centro, tutor, profesor, equipo directivo, que se está produciendo una agresión a un compañero. Demasiado a menudo se produce una confusión y se dice que el que denuncia este atentado a la dignidad de una persona es un “chivato”; para nosotros es fundamental deslindar la idea de “chivato” o de acusador sin sentido, de los actos de solidaridad con las víctimas.

Asimismo, puede también tomar iniciativas para mejorar el clima socio-afectivo de la clase para lograr, mediante una organización social y de los aprendizajes, presididas por la cooperación y la ayuda mutua, relaciones de amistad y apoyo. Esta es una intervención preventiva fundamental para la mejora de la convivencia.

Además, su situación le permite liderar intervenciones directas de ayuda a las víctimas, por ejemplo, poniendo en marcha un círculo de amigos.

Por otra parte, puede influir para que se vigilen y se cuiden los escenarios del maltrato: el aula, tanto para el tratamiento individual de las personas implicadas en el problema, como en cuanto a las relaciones que en ella se establecen y como espacio que permanece sin presencia adulta durante varios intervalos temporales en los cambios de clase, o bien los patios, que requieren un diseño adecuado para llegar a ser, realmente, lugares de relación y recreo, donde haya espacio para diversas actividades (juegos cooperativos, deportes, conversación,...).

Finalmente, no hay que olvidar que toda intervención tiene lugar en un determinado contexto. Así, el clima social, afectivo, moral del centro tiene una influencia decisiva en el aprendizaje de unos determinados valores y comportamientos, y propicia (o dificulta) relaciones amistosas y de cooperación, y las actitudes de respeto, aceptación... que las fomentan.

2.5.1. Modalidades de intervención: la ayuda entre iguales

La prevención e intervención sobre el maltrato y las conductas antisociales es una tarea que incumbe no sólo al profesorado sino a los propios alumnos que han de estar implicados en todas las medidas que se lleven a cabo en tal sentido. Aunque no tanto como sería deseable, se han puesto en marcha programas de ayuda entre compañeros entrenando previamente a los ayudantes para desarrollar con éxito su tarea de apoyo a los compañeros que necesitan ayuda. En el capítulo VII dedicado a las experiencias, veremos algunos ejemplos al respecto.

Cowie (1998) señala que la preparación de niños y jóvenes para ayudar a sus compañeros supone una intervención más directa y al mismo tiempo eficaz. Ejemplos de actuaciones de este tipo se han dado en Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido. La finalidad de las mismas es promover valores prosociales y contrarrestar los comportamientos de agresividad en

los grupos, lo que da muy buenos resultados en este sentido, especialmente en los lugares en los cuales se favorece la participación, la confianza, la reciprocidad y la cooperación.

La ayuda entre iguales tiene sentido, entre otras razones, porque la mayoría de los chicos/as manifiestan malestar ante las conductas agresivas pero no siempre saben cómo actuar para detenerlas.

Cowie y Sharp (1996) han encontrado que los alumnos se pueden apoyar mutuamente de tres modos: la ayuda, la resolución de conflictos a través de la mediación y el consejo o asesoramiento. Todos los programas de entrenamiento al alumnado para llevar a cabo estos tipos de ayuda tienen en común:

- Los compañeros son quienes prestan la ayuda.
- Se enseñan técnicas básicas de escucha activa, solución de problemas y disponibilidad para ofrecer apoyo.
- Se promueve el conocimiento personal de los ayudantes.
- Se trabaja en el desarrollo de un clima social agradable en el centro.
- Se estructuran vías de enlace entre el alumnado y los agentes de ayuda.

Sin embargo, las características de cada modalidad de ayuda y su puesta en práctica son, lógicamente, diferentes. Vamos a ver, brevemente, cómo es cada una de ellas. Para profundizar en las diferencias entre unas y otras (especialmente alumnos ayudantes y mediadores), véase el capítulo sobre el conflicto.

La ayuda. El alumno amigo:

Las ayudas que prestan los compañeros entrenados son muy similares a las que desempeñan espontáneamente por lo que pueden adaptarse a primaria y secundaria. Las actividades que desarrollan se dirigen a varios ámbitos, por ejemplo, organizan y participan en actividades de ocio, apoyan a compañeros vulnerables durante los recreos y otras situaciones o hacen de tutores de alumnos con dificultades en actividades y momentos concretos. Los ayudantes, independientemente de la forma o el ámbito en que se

concrete su ayuda, intentan ofrecer apoyo emocional y amistad a sus compañeros en riesgo.

Experiencias parecidas se están llevando a cabo con resultados satisfactorios en nuestro país en un centro de secundaria de la Comunidad de Madrid (Fernández y Orlandini, 2001; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

La resolución de conflictos. Los alumnos mediadores:

La mediación, como servicio, es la forma de ayuda más estructurada. Pueden desempeñarla los alumnos a partir de los nueve años. Es una vía pacífica y dialogada de resolución de los conflictos, y presenta ventajas tanto para los mediadores como para los mediados. El proceso de mediación, que ha de ser siempre voluntario, se lleva a cabo generalmente por dos mediadores que trabajan de forma coordinada para ayudar a las partes en conflicto, a que por sí mismas encuentren la solución de sus problemas y mejoren su relación. Los mediadores se reúnen con las partes, primero individualmente y después conjuntamente, dándoles la oportunidad de que cuenten su versión de lo ocurrido, expresen sus sentimientos, sus temores y expectativas, aclaren lo sucedido, generen soluciones y adopten algún acuerdo realista y justo. Durante este proceso los mediadores escuchan activamente, sin emitir juicios, sin interpretar ni dar consejos dando confianza a las partes y asegurando la confidencialidad.

Ejemplos de mediación en los centros escolares en los que participa el alumnado como mediador, pueden encontrarse en varias Comunidades Autónomas. En la Comunidad de Madrid se están alentando varios Programas de Mediación Escolar desde la Consejería de Educación (Torrego y Funes, 2000).

El asesoramiento. El alumno consejero:

El programa de asesoramiento requiere una preparación y puesta en práctica muy compleja y sólo es factible con alumnos de secundaria.

Las formas de consejo se concretan en apoyo de persona a persona, reuniones de grupo y asesoramiento telefónico. Los amigos consejeros brindan su ayuda en situaciones de soledad, rechazo, agresión, o de cambio de grupo o de centro, entre otras.

Por ser todas ellas situaciones delicadas, la formación de los alumnos consejeros hace hincapié en la comprensión del mundo emocional, la escucha activa, la comunicación, la empatía, el tacto y la sensibilidad. Además los participantes en el programa no sólo se reúnen entre sí, periódicamente, sino que son supervisados por adultos preparados para garantizar la seguridad de quienes ayudan y de los ayudados, sobre todo en lo referente a la confidencialidad y la adecuación de los límites de la intervención.

Los resultados positivos de la puesta en marcha de la ayuda entre iguales son apreciables cuando llevan algún tiempo funcionando. Sin embargo, algunos de estos resultados no siempre son conocidos puesto que quienes ayudan a sus iguales trabajan con un código ético que les exige confidencialidad.

Esto hace difícil la evaluación de los programas. No obstante, investigaciones llevadas a cabo (Cowie y Sharp, 1996) encuentran que

estos sistemas de intervención presentan ventajas para los centros escolares y para los alumnos que participan en ellos. En cuanto a los primeros, se ha encontrado que mejora su clima social. A pesar de las limitaciones señaladas para evaluar la ayuda entre iguales, Cowie (1998) concluye: *el apoyo de los compañeros constituye una intervención útil, con un gran potencial como modelo para proporcionar a los jóvenes las técnicas que necesitan si desean poner en práctica sus preocupaciones altruistas por los demás.*

2.6. Algunas conclusiones

El maltrato entre compañeros es un fenómeno interactivo que evolucionará positiva o negativamente dependiendo del tipo de relaciones que se establezcan y del contexto en que tiene lugar. No se puede reducir a elementos exclusivamente personales.

El cuidado del clima social y moral es decisivo en la prevención, tratamiento y erradicación del fenómeno.

Los aprendizajes sociales (como las habilidades de comunicación), las competencias pro-sociales han de contemplarse en el currículo y en la práctica cotidiana evitando que sea algo puntual y aislado.

3. Actividades

En este último apartado ponemos a disposición del profesorado sugerencias y actividades de reflexión, intervención y prevención de las relaciones de maltrato entre compañeros. Unas van dirigidas directamente a él y otras son propuestas de actuación con el alumnado.

RELACIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades para el profesorado

Actividad 1: Valoración de recomendaciones para actuar ante el maltrato.

Actividad 2: Valoración y planificación de actuaciones de intervención ante un caso de maltrato.

Actividades para el alumnado

Actividad 3: Visionado del vídeo “Un día más” y debate sobre los comportamientos y actitudes que reflejan los personajes de la historia.

Actividad 4: Posicionamiento sobre la percepción y valoración del maltrato entre compañeros.

3.1. Actividades para el profesorado

Actividad 1: Valoración de recomendaciones para actuar ante el maltrato.

Objetivos:

— Reflexionar sobre las actuaciones ante el maltrato entre iguales y valorar alternativas que contribuyan a erradicar este fenómeno y mejorar las relaciones.

Desarrollo:

En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se ofrecen recomendaciones para prevenir y tratar las relaciones de abuso entre iguales. De ellas hemos seleccionado algunas que presentamos en el documento VI.1. La actividad consiste en valorar cada una de ellas ordenándolas o enumerándolas de acuerdo con su importancia y la posibilidad de llevarlas a cabo. Es conveniente realizar la actividad en grupo de tres o cuatro y pensar con estos compañeros el modo de poner en marcha alguna de ellas.

Material: Documento VI.1.

Documento VI.1 Recomendaciones del Defensor del Pueblo. (Selección de algunas de estas recomendaciones)

Toma de conciencia.

Formación de los agentes que han de intervenir en la prevención y erradicación de los abusos entre iguales.

Inclusión de familias y alumnado en la formación para que adquieran habilidades y técnicas de resolución de conflictos a fin de complementar la labor del profesorado.

Creación de una cultura que favorezca el desarrollo de formas adecuadas de relación.

Planificación global y flexible.

Planificación para adecuarse a las necesidades de cada momento, surgida de los propios centros e implicando en su diseño y puesta en marcha a toda la comunidad educativa, especialmente a los alumnos.

Inclusión de previsiones pedagógicas y de organización para prevenir y combatir el maltrato en los proyectos educativos de los centros. Establecimiento de medidas educativas adicionales a las de sanción.

Adopción de estructuras cooperativas y de participación en el aula que contribuyan a aprender a valorarse y a valorar a sus compañeros, y así erradicar la violencia de las relaciones entre iguales.

Seguimiento y atención a los problemas desde la acción tutorial.

Actividad 2: Valoración y planificación de actuaciones de intervención ante un caso de maltrato.

Objetivos:

— Conocer modos de intervención directa ante situaciones de maltrato y valorar la más adecuada al caso.

Desarrollo:

Una vez que se han leído los documentos VI.2, VI.3 y VI.4, se valoran y planifican actuaciones de intervención ante un caso de maltrato similar al que se presenta en el documento VI.2. Es importante tener presente que estas situaciones pueden ser muy dolorosas para las víctimas por lo que hay que actuar con sensibilidad y cuidado, y siempre tras consultar a la persona

que está soportando la relación de maltrato.

Documento VI.2. Situación de maltrato

Un chico con una pequeña pero visible deformación física facial se incorpora a 2º de ESO. Transcurridos dos meses desde su llegada al instituto, su madre acude a informar a la tutora de que su hijo está atravesando por una situación en el colegio que le está resultando muy dolorosa: sus propios compañeros, una gran mayoría de la clase, se meten reiteradamente con él: le insultan, le ponen moteles, se ríen de él...

Su tutora, que desconocía estos hechos, está dispuesta a hacer todo lo posible por ayudarle y tiene muy claro que no puede permitir a ninguno de sus alumnos este tipo de comportamientos hacia uno de sus compañeros. Está pensando varias alternativas:

- Informar y sensibilizar al profesorado sobre la situación de este alumno.
- Hablar con la familia.
- Tratar el tema indirectamente en el currículo.
- Sugerir responsabilidades para este niño y permitirle elegir aquéllas que considere que puede realizar con éxito.
- Hablar con algunos de sus compañeros, de modo informal, para facilitar que le ayuden.
- Incluirle en alguna actividad que le guste y en la que pueda tener amigos.
- Organizar un “círculo de amigos”.

Documento VI. 3. Guión, fases y pasos del círculo de amigos

(Basado en Fernández, 1998)

Según la citada autora, con este método se pretende atender las necesidades emocionales y conductuales aprovechando la fuerza de los iguales. Se trata de crear un “círculo de amigos” para el alumno que se encuentra aislado, favoreciendo que se incluya en un grupo y encuentre modos (por la influencia de sus compañeros) de ir superando su situación.

Objetivo:

- Atender las necesidades socio/emocionales de un alumno aislado con la ayuda de sus compañeros.

Principios:

- Es válido experimentar necesidades y expresarlas.
- Es válido no saber resolverlas por uno mismo.
- Está bien que otros cuiden de nosotros, está bien recibir ayuda.

Fases y pasos:

Fase previa:

— Comunicar al alumno con necesidad de ayuda si está de acuerdo en tratar en clase su situación para intentar superarla. Informar a la familia.

1ª sesión: reunión con la clase (a excepción del alumno que va a ser ayudado), para informar, concienciar y conseguir voluntarios.

En ella se explica de forma gráfica la importancia de la amistad en nuestra vida, trazando 4 círculos concéntricos en la pizarra que representan de dentro hacia fuera a los más allegados, los amigos, los conocidos y los profesionales que nos ayudan en diversas circunstancias. Se pregunta si conocen a alguien que pueda necesitar amigos y se solicitan voluntarios para serlo. Se eligen entre seis y ocho (no más) y se agradece a los demás su participación. Con los voluntarios se acuerda cómo puede colaborar cada uno para ayudar a su compañero. Se fijan las fechas de las reuniones siguientes (una por semana). Se comunica al alumno lo acordado.

Reuniones semanales (cuatro a seis) con el alumno y su círculo de amigos (los voluntarios). Posteriormente serán quincenales hasta que dejen de realizarse (no será necesario si todo va bien). En la última se reflexiona sobre las aportaciones de cada uno.

Precauciones:

Aclarar que el círculo de amigos no es responsable de las acciones del amigo incluido. Cuidar que los miembros del círculo se sientan seguros.

Documento VI. 4. Pasos/guión del método Pikas

(Basado en Fernández, 1998)

Este método, desarrollado por Pikas (1989), pretende que cese el comportamiento hostil de una banda de agresores hacia un compañero. Consta de entrevistas con los agresores, de forma individual, y con la víctima (también individualmente). A través de ellas se intenta romper el “denominador psicológico común” del grupo, rescatando de él al individuo, y favorecer el interés mutuo y la propuesta de fórmulas de ayuda a la víctima.

El método consta de 3 fases:

1ª Entrevistas individuales de 5 a 10 minutos con cada uno de los agresores (empezando por el líder) y con la víctima.

2ª Sesiones de seguimiento de 3 a 5 minutos con cada agresor.

3ª Reunión con todo el grupo y con la víctima.

Primera fase:

- ¡Hola! ... “Me gustaría hablar contigo porque he oído que” X tiene problemas ¿Qué sabes sobre ello?
- De acuerdo. Es suficiente.
- ¿Qué podrías (o podríamos) hacer para ayudar a X?
- Muy bien. Nos vemos en una semana y me cuentas cómo te ha ido.

Actuación ante posibles dificultades:

Silencio. Ausencia de respuesta.

Si pasados unos minutos sigue callado, se repite la pregunta. Si continúa el silencio se termina la entrevista.

Propuesta inviable.

Se demuestra la falta de efectividad de la sugerencia realizada.

Negación de la implicación.

Se informa sobre el contexto (centro, aula) y la situación de la víctima. Se aprovecha el más pequeño indicio de reconocimiento.

Ausencia de propuestas.

Se propone una primera para empezar.

Segunda fase:

Se realiza a la semana siguiente. En ella se trata de indagar con brevedad cómo han ido las cosas y si la situación de X ha mejorado. Además se fija una reunión conjunta con X si está preparado para ello.

Tercera fase:

Se inicia entrevistando primero a los agresores. Se escuchan sus quejas o dificultades. Tras esto se pregunta cómo fue la última semana con X y qué pueden hacer. En general se sugiere hablar con X.

El profesor pregunta: *¿Cómo nos prepararemos para esa reunión?* A continuación propone un plan:

- Expresión en positivo y con sinceridad de la opinión sobre X que sólo escuchará.
- El “mediador” pregunta a X qué tiene que decir sobre lo expresado.
- Cada participante puede comunicar sus problemas.

Al final se pregunta qué se hará si alguien no cumple lo acordado.

• **Entrevista con la víctima típica**

El objetivo es que comunique su malestar y apoyarla. Se le pregunta: *¿Cómo estás?*

El entrevistador le comunica que ella misma puede hacer mucho para mejorar su situación.

• **Entrevista con la víctima provocativa**

El objetivo es ganarse su confianza e informarle de que tiene que cambiar.

Se inicia preguntándole cómo está. Sigue comunicándole qué tiene que poner de su parte y valorando otras alternativas para ser popular.

• **Principios para la actuación del entrevistador**

Debe facilitar la comunicación. Por tanto ha de escuchar activamente, no juzgar ni recriminar. Además reconocerá todo lo positivo que se haya dado. Si durante el seguimiento se ve que no se cumple lo prometido o acordado, se señala y se pregunta qué se hace en este caso.

Observaciones:

Este método ha de aplicarse por personal experto (puede ser el orientador o el trabajador social, si lo hubiera en el centro). Sólo en el caso de que el profesor, después de que lo haya ensayado y practicado, y se sienta seguro para llevarlo a cabo, puede ponerlo en marcha.

3.2. Actividades para el alumnado

Actividad 3: Visionado del vídeo “Un día más”.

Objetivo:

— Desarrollar la empatía hacia las víctimas de maltrato. Trabajar valores como la solidaridad.

Desarrollo:

Se siguen las instrucciones de la guía didáctica citada en el apartado siguiente; o bien, distribuidos por grupos (3/4 personas), se habla sobre algún hecho conocido de maltrato entre iguales, en el que uno mismo o algún conocido haya intervenido de modo satisfactorio. Se recoge el caso que elija el grupo y se comenta en clase. Se extraen conclusiones sobre modos de intervención adecuados y no peligrosos, y se reflexiona sobre componentes éticos.

Documento VI.5. Un día más

Un día más, vídeo y guía de actividades para tratar estos temas. En la guía se presentan numerosas actividades que pueden ser muy útiles para trabajar en las tutorías. Uno y otra pueden solicitarse gratuitamente en la oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Actividad 4: Posicionamiento sobre la percepción y valoración del maltrato entre compañeros.

Objetivos:

— Reflexionar sobre las percepciones acerca del maltrato.

— Fomentar actitudes positivas hacia las víctimas y de rechazo hacia estos hechos.

Desarrollo:

El profesor pide a los estudiantes que se sitúen debajo de los carteles que reflejan algunas de las valoraciones que otorgan al maltrato entre compañeros. Una vez situados, exponen las razones de su posición y se dialoga con los que se han colocado en otras diferentes. Los participantes pueden cambiar de lugar si varían su posición. Los carteles han de reflejar las posibles percepciones ante el maltrato que aparecen en Documento VI.6.

Finalizado el diálogo entre los distintos grupos se recogen los argumentos más importantes a favor de la necesidad de prevención e intervención ante el maltrato y se dan otros que contrarresten las posiciones más duras. Es también viable, si se considera necesario, que los que mantienen dichas posiciones debatan defendiendo una posición opuesta con otro grupo que defienda la suya.

Precauciones:

En esta actividad se pretende destacar las estrategias de ayuda que surgen de modo espontáneo entre compañeros. Es importante cuidar el clima emocional de la actividad con el propósito de evitar cualquier tipo de sufrimiento que pudiera causar a algún alumno que pueda estar atravesando una situación de victimización.

Documento VI. 6. Percepción y valoración del maltrato entre compañeros

Estos hechos no tienen importancia. Son cosas nuestras.

Eso no es mi problema. Ellos tienen que aprender a defenderse.

Creo que hay que ayudar pero no me atrevo.

Ayudo si es mi amigo.

Ayudo siempre.

4. Evaluación

Retomamos aquí algunas preguntas iniciales e incluimos otras más para invitar a los lectores

a revisar los aprendizajes que han conseguido, cotejando sus ideas y experiencias previas con lo expuesto en este capítulo.

- ¿Cómo ves el maltrato entre iguales? ¿Qué importancia le das?

- ¿Cómo se manifiesta?

- ¿Cómo se puede intervenir?

- ¿Qué consecuencias tiene para quien lo sufre? ¿Afecta a quien lo ejerce? ¿Alguien más puede sufrir sus efectos? ¿Tiene alguna repercusión en el centro, en el aula?

- ¿Cómo respondes cuando te encuentras con un problema de este tipo?

- ¿Qué alternativas puedes poner en marcha para prevenirlo o combatirlo?

Capítulo VII

EXPERIENCIAS EN TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

Las autoras y autores de este libro estamos inmersos en un proceso de investigación-acción. Las teorías y reflexiones que habéis encontrado en los capítulos anteriores nos han ayudado a llevar a la práctica intervenciones orientadas a la resolución de conflictos en diversos ámbitos educativos y a reformular nuestros planteamientos teóricos.

En este capítulo vais a encontrar experiencias que hemos realizado nosotros mismos con ayuda de otros compañeros y algunas experiencias realizadas por compañeros con nuestra ayuda.

Las experiencias que os presentamos se recogen en los siguientes documentos:

Documento VII.1.

“Mediaciones en primaria”.

Este documento presenta dos mediaciones. En la primera, un niño de 7 años hace de mediador entre su madre y un amigo. En la segunda mediación se refleja la situación de Miguel y Jara, dos alumnos de 2º de Primaria que tienen un conflicto, un mediador les ayuda a comprenderse, a analizar la situación y a buscar soluciones para resolverla. La resolución del conflicto tiene repercusiones en toda la clase.

Documento VII.2.

“La puesta en marcha de la mediación en infantil y primaria”. CEIP García Morente.

En esta experiencia contamos la puesta en marcha de un servicio de mediación en un colegio público, constituido por profesorado de infantil y primaria dirigido a todos los alumnos del centro.

Documento VII.3.

“Propuestas para trabajar la mediación con los alumnos en la enseñanza primaria”.

En este documento recogemos actividades destinadas al alumnado de primaria que va a formarse como mediadores. Hay actividades para que los alumnos tomen conciencia de lo que es un conflicto, de diferentes respuestas. Un segundo grupo de actividades nos ayudan a mejorar nuestra comunicación. El tercer bloque incluye actividades para conocer las fases de la mediación y para entrenarse en la finalidad de facilitar este proceso.

Documento VII.4.

“Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos”. IES Juan de Herrera.

En este proyecto hablamos de la puesta en práctica de grupos de aprendizaje cooperativo en varias clases de la ESO. Reflexionamos sobre la incidencia de este procedimiento en el aprendizaje del alumnado, en la satisfacción del profesorado y en la mejora del clima del aula.

Documento VII.5.

“La creación de normas de ciclo”. IES Miguel Catalán.

En este centro el profesorado y el alumnado nos hemos puesto de acuerdo sobre una normas básicas que deben regir nuestra conducta. También hemos establecido consecuencias ante el incumplimiento de las normas y hemos creado una comisión que promueve la mejora de la convivencia en el Ciclo.

Documento VII.6.

“La constitución de un Club de Compañeros”. IES Miguel Catalán.

En el primer ciclo de la ESO hemos creado un Club de Compañeros, es decir, un grupo de alumnos dispuestos a ayudar a los compañeros

marginados o maltratados tejiendo alrededor suyo una red de apoyo solidario. Ante la buena respuesta de estos alumnos hemos ampliado las funciones de este Club de Compañeros.

Documento VII.7.

“Entrenamiento de los miembros del Club de Compañeros”. IES Miguel Catalán.

Hemos separado de la experiencia anterior el entrenamiento que llevamos a cabo con los miembros del Club de Compañeros. Es un documento que tiene suficiente entidad y que puede ser utilizado independientemente.

Documento VII.8.

“Constitución de un equipo de mediación en secundaria”. IES Silverio Lanza.

En este instituto de Getafe se creó en el curso 1998-99 un equipo de mediación. Aquí contamos cómo se puso en marcha, cómo funciona en la actualidad y se reflexiona sobre el papel de dinamización y promoción de la convivencia del equipo de mediación en la vida del centro.

Documento VII.9.

“Entrenamiento de los miembros del equipo de mediación”. IES Silverio Lanza.

Hemos creado un documento independiente con el entrenamiento que llevamos a cabo para formar a los futuros miembros del equipo de mediación del instituto. Este documento también puede ser utilizado como formación en otros centros de secundaria.

Documento VII.1. “Mediaciones en primaria”

Mediación al salir del colegio

Esta mediación ha sido realizada por un niño de 7 años de forma completamente espontánea. El mediador no ha recibido un entrenamiento especial, simplemente ha participado como parte en tres o cuatro mediaciones. Esta experiencia ha sido suficiente para realizar una transferencia en su aprendizaje y aplicar sus vivencias a otra situación de conflicto. Ha sido capaz de detectar que podía mediar en ese conflicto, de situarse entre su madre y su amigo y ayudarles a expresar su malestar. El texto que aparece a continuación es una transcripción de lo que posteriormente nos relató el mediador. El resultado ha sido un éxito.

Al salir del colegio estábamos jugando al fútbol mi madre, un amigo del colegio y yo. Cada vez que Nacho metía un gol se acercaba a mi madre y le empezaba a dar puñetazos medio en broma medio en serio. En una de esas ocasiones mi madre le cogió de los brazos y le dijo también en broma “vas a volar como una hoja”, y balanceándole le sentó en el suelo. A Nacho esto no le gustó un pelo y se mosqueó con mi madre. Se quedó sentado sin querer seguir jugando al fútbol. Mi madre dijo “ya no juego, yo quiero pasármelo bien y así no me apetece”.

Yo hasta ese momento me lo estaba pasando fenomenal, pero esto parecía que podría acabar mal, fue entonces cuando me acordé de la mediación y les dije: “Ahora voy a ser mediador” y sin dejarles tiempo a que dijeran nada comencé.

Me dirigí a mi amigo y le pregunté: “A ti ¿qué te ha sentado mal?”

Él me respondió: “Que me ha pegado y me ha tirado al suelo”.

Luego le pregunté a mi madre: “¿Y a ti mamá, qué te ha sentado mal?”

Y mi madre dijo: “Que cada vez que mete un gol viene a mí y me pega y así se me quitan las ganas de jugar”.

Luego le dije a mi amigo: “¿Y qué necesitas para sentirte bien?”

Y él me respondió: “Nada”.

Posteriormente se lo pregunté a mi madre y ella me dijo: “Que me pida perdón y que no vuelva a meterse conmigo cuando meta un gol”.

Mi amigo dijo que también quería que mi madre le pidiera perdón.
 Los dos se pidieron perdón y les dije: ¿Queréis ser amigos y daros la mano?
 Los dos dijeron que sí, se dieron la mano, seguimos jugando al fútbol y lo pasamos fenomenal.

Segunda mediación en primaria

El Equipo de Mediación de Conflictos de la Comunidad de Madrid fuimos requeridos para llevar a cabo una mediación entre dos alumnos de 2º de primaria de un colegio público. No estamos ante un caso especialmente complicado, la intervención ha surgido porque un miembro de este equipo es padre de un alumno de esa clase y la maestra le pide que intervenga para conocer las posibilidades de la mediación. El miembro del equipo hace una mediación espontánea debido a las limitadas posibilidades de tiempo. También es interesante destacar que el mediador conoce a los dos alumnos implicados.

Primero podéis leer la mediación que hicimos y después encontraréis comentarios sobre la intervención que realizó el mediador a lo largo del proceso. Para facilitaros la lectura de esta segunda parte haremos referencia a las intervenciones numeradas del mediador. Pero antes de nada vamos a ofreceros algunas claves situacionales para que tengáis una mejor comprensión de la experiencia que os vamos a relatar.

El grupo de 2º B está formado por 23 alumnos y alumnas. Se trata de un grupo bastante heterogéneo en cuanto a capacidades académicas y de relación social. Una de las estrategias que la maestra utiliza para mantener la motivación del alumnado consiste en el uso del ordenador por parte de los que terminan más pronto la tarea. La maestra intenta que su uso quede repartido equitativamente entre todo el alumnado de forma que no sean siempre los más rápidos los que más lo utilicen, de hecho, en otras actividades son los alumnos con más dificultades los que lo utilizan desde el principio.

Estamos en clase, un grupito de tres alumnos están trabajando en el ordenador, de repente dos de sus miembros, Miguel y Jara, empiezan a insultarse y a pelearse. La maestra los separa y les ofrece la posibilidad de dialogar con una tercera persona sobre lo que ha ocurrido. A los niños les parece bien y llevamos a cabo la mediación al día siguiente.

1. Mediador: Bueno, ¿os gustaría que habláramos sobre lo que pasó ayer cuando estabais en el ordenador? ¿Quién quiere empezar?

Jara: Estábamos en el ordenador Miguel, Ester y yo. Primero empezó Miguel a hacer sus actividades, después siguió Ester y cuando me tocaba a mí se ha vuelto a poner Miguel. Entonces le he dicho que me tocaba a mí, pero como no me hacía caso le he empujado y nos hemos empezado a pegar.

2. Mediador: Entonces, Jara, lo que te ha sentado mal es que cuando te tocaba a ti, no has podido ponerte en el ordenador porque Miguel quería seguir ¿no?

Jara: Claro y es que me tocaba a mí.

3. Mediador: Te parece injusto que quisiera seguir él. Y si no te he entendido mal también te ha molestado que te pegue.

Jara: Sí claro, pero yo también le he pegado.

4. Mediador: Muy bien, Jara, muchas gracias. Miguel, ¿puedes tu contarnos ahora lo que ha pasado?

Miguel: Sí. Estábamos en el ordenador Jara, Ester y yo, primero estuve trabajando yo, luego he dejado a Ester que hiciera su parte, y se supone que luego le tocaba a Jara, pero yo quería seguir porque Jara suele acabar las actividades la primera, y ella está en el ordenador muchos días

y a mí no me suele tocar el ordenador. Entonces Jara no me ha dejado, me ha empujado, y se ha puesto delante; ha empezado a insultarme y a gritarme y yo me he enfadado y nos hemos empezado a pegar. Pero yo sé por qué me ha pegado.

5. Mediador: Espera Miguel, vamos por partes, tú querías estar más tiempo en el ordenador y cuando le tocaba a Jara te has metido tú porque consideras justo que si utilizas pocas veces al ordenador le dediques más tiempo que Jara que lo usa muchas más veces. ¿No es así?

Miguel: Sí, y entonces ella ha empezado a insultarme, a gritarme, y me ha empujado.

6. Mediador: Y lo que te ha fastidiado es su reacción, es decir, que te empuje, te grite y te insulte.

Miguel: Claro, aunque luego yo también le he pegado.

7. Mediador: Miguel, antes me has dicho que querías contar algo más. Que sabías porque te ha pegado. ¿A que te referías?

Miguel: Yo creo que Jara me ha pegado porque estaba rabiosa conmigo ya que antes teníamos que recoger el material de plástica y yo no lo he hecho.

8. Mediador: Jara, ¿te sentías rabiosa con esto que cuenta Miguel?

Jara: Sí, antes me ha dado mucha rabia que Miguel no recogiera y que me tocara a mí recoger y se lo dicho pero no me ha hecho caso. Pero también me ha dado rabia que se colara en el ordenador.

9. Mediador: Te han enfadado y te han dado rabia las dos cosas, que no recogiera antes y que se colara en el turno del ordenador después.

Jara: Sí.

10. Mediador: Gracias Miguel por contarnos tu versión, ahora que está claro lo que ha pasado, vamos a pensar en lo que podemos hacer para solucionarlo y para que no vuelva a pasar esto. Empiezo por ti, Miguel, me gustaría que pensaras y que nos digas ¿qué necesitas que haga Jara para sentirte tu bien con ella?

Miguel: Que si se enfada conmigo que no me grite ni me insulte.

11. Mediador: Y si se enfada contigo porque algo que tú haces no le gusta ¿qué podría hacer?

Miguel: Pues decírmelo tranquilamente sin gritarme ni insultarme.

12. Mediador: Muy bien, ahora tú, Jara, me gustaría que pensaras y que nos digas ¿qué podría hacer Miguel para que tú te sientas bien con él?

Jara: Que me pida perdón por no recoger, por colarse en el turno del ordenador, por pegarme y que no vuelva a hacer nada de eso.

13. Mediador: Y si él cree que tiene alguna razón para no recoger la clase o para volver a ponerse en el ordenador aunque no le toque, ¿qué podría hacer?

Jara: Primero, que me lo diga y luego ya veremos.

14. Mediador: Miguel, Jara quiere que recojas el material como lo hace ella y que respetes el turno en el ordenador, pero que si piensas que no debes hacerlo por algo, que lo digas. Por ejemplo: “creo que no tengo que recoger porque me duele el brazo”, así Jara puede entender por qué no recoges y puede hablar contigo, ¿qué te parece?

Miguel: Muy bien, pero también quiero igual que ella, que me pida perdón por insultarme y gritarme y pegarme.

15. Mediador: Muy bien, ¿alguno necesita algo más?

Miguel y Jara: No

16. Mediador: Vamos a resumir lo que necesita cada uno, vamos a ver, Miguel tú necesitas:

– Que Jara te pida perdón por insultarte, gritarte y pegarte.

– Que si Jara se enfada contigo te lo diga tranquilamente.

¿Es así Miguel?

Miguel: Sí.

17. Mediador: Y tú, Jara, necesitas:

– Que Miguel te pida perdón por pegarte.

– Que Miguel recoja cuando le toque recoger.

– Que Miguel respete el turno.

– Que si tiene alguna razón para no recoger o para saltarse el turno que lo diga.

¿Es así Jara?

Jara: Sí.

18. Mediador: Muy bien, Miguel, ¿tú estas dispuesto a recoger cuando te toque, a respetar el turno y a hablar si piensas que no debes hacerlo?

Miguel: Sí.

19. Mediador: Además, ¿quieres pedirle perdón a Jara por haberlo hecho?

Miguel: Perdón, Jara.

20. Mediador: Vale y tú, Jara, ¿quieres pedirle perdón a Miguel por haberlo hecho?

Jara: Perdón, Miguel.

21. Mediador: Y, además, ¿Jara estás dispuesta a no insultar, pegar y gritar cuando Miguel hace algo que no te gusta?

Jara: Si, voy a intentarlo.

22. Mediador: Jara, ¿a qué te refieres con que vas a intentarlo? ¿Piensas que te puede costar mucho cumplir tu compromiso?

Jara: Pues sí, porque si se meten conmigo o me quitan algo, salto enseguida.

23. Mediador: Jara si no te entiendo mal a ti te sale defenderte pegando o gritando cuando te hacen algo y piensas que aunque le pongas buena intención a lo mejor no te sale bien.

Jara: Eso es.

24. Mediador: Y tú, Miguel, ¿crees que también a ti puede resultarte difícil controlarte cuando quieres hacer algo que sabes que está mal?

Miguel: Pues sí, igual que Jara.

25. Mediador: Yo sé que a otros niños de la clase también les pasa eso, que no piensan lo que hacen o que se lanzan enseguida a hacer algo sin pensar en lo que puede pasar luego. ¿Qué pensáis que podríamos hacer para que esto no pasara?

Jara: No sé, es un poco difícil.

Miguel: A mí me gustaría que me lo recordaran.

26. Mediador: Te refieres a que antes de que saltes alguien te recuerde que hay que hablar o decir las cosas tranquilamente.

Miguel : Sí, no estaría mal.

27. Mediador: No sé que os parece, pero a lo mejor podríamos hablar con vuestra maestra y pedir ayuda a la clase para hacer unos carteles y ponerlos por la clase para que nos recuerden a todos lo que debemos hacer cuando algo nos sienta mal.

Jara: A mí me gustaría hacer las letras.

28. Mediador: Bueno yo me encargo de comentarlo con vuestra maestra para que lo trate en la clase. Muy bien, Miguel, Jara. ¿Os quedáis a gusto con lo que hemos hablado? ¿O sentís que os queda algo por hablar?

Miguel y Jara: No, está bien así.

29. Mediador: Bueno, pues yo os quiero dar las gracias por haber querido hablar y resolver este conflicto y por hacerlo tan bien. Espero que cumpláis vuestros compromisos y que si algo

falla volvamos a hablar juntos. Ya podéis salir al recreo. Gracias.
Miguel y Jara: ¡Adiós!

Comentarios sobre la mediación realizados por el mediador

Lo primero que quiero comentar es que la experiencia ha sido muy gratificante. Mediante la mediación podemos abordar los conflictos de forma más profunda y con más proyección de futuro. Lo habitual ante este tipo de conflictos hubiera sido pegarle la bronca a Miguel por ser tan impulsivo, por no medir las consecuencias de sus actos y por no respetar su turno, y a Jara por ser tan brusca insultado a gritos a cualquiera que interfiriera en su espacio vital, además les habríamos dejado sin ordenador en una temporadita y hasta la próxima bronca.

Sin embargo, la mediación permite trabajarlo de otra manera; por una lado vamos a conseguir que lo que haya que decirse, se lo digan ellos. Hemos comprobado que es mucho más eficaz y promueve mucho más la empatía que hablen entre ellos que el que un adulto les eche la bronca e incluso que les haga razonar. De esta forma Miguel puede entender mejor cómo les sienta a los demás lo que él hace cuando Jara se lo dice de forma controlada. Y Jara exactamente igual.

Segundo, conseguimos que hablen de forma civilizada ya que velamos para que sea así con la mediación. Y ellos necesitan sentirse competentes en otra forma de comunicarse.

Y, tercero, reparamos la relación deteriorada y conseguimos que juntos construyan un mejor marco de convivencia, ya que les ponemos a cooperar en la búsqueda de una solución común, más justa y de futuro.

Esta mediación ha sido una mediación espontánea y rápida, debido a las circunstancias en las que finalmente se ha producido. No pensamos que por ello sea menos eficaz que una mediación más formal, pero consideramos importante reseñarlo. En caso de que hubiéramos realizado un proceso más formal quizá hubiéramos incorporado una premediación, habríamos facilitado de forma más extensa el diálogo entre las partes y quizá podríamos haber escrito los acuerdos y animarles a las partes a que los firmaran.

Realizado este encuadre general, pasamos a comentar mis intervenciones:

Intervención 1. *Comienza la mediación cuando Miguel y Jara están tranquilos, no exactamente cuando tienen el conflicto, a parte de por la disponibilidad del mediador, pensamos que puede ser útil bajar la temperatura emocional del conflicto y que ellos puedan comunicarse de forma más eficaz.*

Intervenciones 1 a 3. *Jara me cuenta lo que ha pasado y yo le voy reflejando sus sentimientos. Quiero que se sienta comprendida y que sepa que me interesa su versión de los hechos.*

Intervenciones 4 a 6. *Hago lo propio con Miguel, él me cuenta y yo le reflejo sus sentimientos. Sin embargo, él introduce un elemento nuevo en el relato que hace referencia a algo que de momento veo que nos podría sacar de su discurso narrativo. No obstante, me lo apunto en la cabeza porque pienso que quizá sea importante para comprender el problema que nos ocupa.*

Intervención 7 a 9. *Cuando me queda claro lo que ha vivido Miguel en el ordenador retomo el acontecimiento anterior. Miguel lo cuenta y Clara lo corrobora. Me parece muy interesante que Miguel sea perfectamente consciente de que su acción anterior, no recoger, puede tener efectos posteriores, provocar rabia en Jara, y que lo cuente como una explicación de lo que anteriormente pasó.*

Hasta ahora mi trabajo ha consistido en comprender a cada parte y saber cómo han vivido los hechos que han ocurrido, además al comprenderles yo he facilitado que ellos se comprenden entre sí.

Intervención 10. *Llega el momento de detectar las necesidades de cada cual, es decir, de saber qué necesitas para reparar el daño causado en el otro y para construir unas mejores relaciones de futuro. Y empiezo por Miguel.*

Intervención 11. *Aquí descubro algo muy interesante: Miguel no necesita que Jara no se enfade con él, si no que no le humille cuando lo hace. Creo que Jara lo ha entendido, pero quiero ponérselo más fácil y le pido a Miguel que le ponga a Jara un ejemplo de lo que sería enfadarse respetando al otro.*

Intervención 12. *Con Jara hago lo mismo, le pregunto sobre qué necesita para reparar la relación.*

Intervención 13 y 14. Según la lógica interna de Miguel, él tiene razones suficientes para saltarse el turno o para no recoger o para pegar, además ahora sabe que eso sienta fatal a otros compañeros y por tanto, ahora tiene un problema, se da cuenta de que lo que hace tiene efectos perniciosos, pero ¿qué puede hacer para actuar según sus razones sin causar un mal a nadie? Le pido a Jara que le ayude. Después yo se lo dejo más claro todavía poniéndole un ejemplo.

Intervención 15. Me doy cuenta que Miguel se apunta a lo de que le pidan perdón, se lo ha oído a Jara y lo quiere también para él, si yo te pido perdón también tú a mí. Y les pido que me digan si queda algo pendiente, como me dicen que no, paso a recapitular lo que tenemos.

Intervención 16 a 20. Hago un resumen de lo que necesita cada uno y les pido que me den el visto bueno. Por otro lado, consigo que se pidan perdón y que se comprometan a portarse bien el futuro. Sin embargo, Jara hace una intervención que me baja a la tierra. Todo parecía perfecto, ellos se dan cuenta de lo que han hecho, se comprenden mutuamente, se disculpan y se comprometen a ser mejores personas, final feliz y aplausos del público. Sin embargo, quién se cree que dos niños tan espontáneos e impulsivos como Miguel y Jara y como muchísimos otros hacen lo que dicen que van a hacer. Si fuera tan fácil para ellos, el cambio de actitudes y de conducta sería automático. En el caso de estos niños, como en el de la mayoría de los niños, la interiorización de su conducta y el autocontrol en un proceso lento que en algunos casos cuesta mucho. La mediación ayuda en este camino de interiorización del autocontrol, pero no es la panacea y Jara me lo dice de forma demoledora: “voy a intentarlo”. Así que decido explorar este tema.

Intervenciones 22 a 24. Exploro las dificultades que pueden tener Jara y Miguel para cumplir algo a lo que se quieren comprometer. Y compruebo que quizá no pueden hacer lo que dicen que quieren hacer.

Intervención 25. Me doy cuenta que esto es un problema común a casi todos los niños de su edad y les pregunto por lo que podríamos hacer para que ellos y el resto de la clase autocontrole mejor su conducta. A Miguel se le ocurre algo pensando en sus necesidades, a él le gustaría tener una voz exterior que le regule su conducta.

Intervenciones 26 y 27. Decido que podríamos seguir tratando el tema con la maestra y les propongo una posible forma de concretar la idea de Miguel.

Intervención 28. Compruebo que todo ha quedado cerrado en la medida de lo posible y que ellos se sienten bien con lo que hemos hablado.

Intervención 29. Me siento agradecido por todo lo que ha ocurrido en la mediación y se lo expreso. Nos despedimos cada cual con su comprensión del tema y sus compromisos.

Documento VII. 2. La puesta en marcha de la mediación en infantil y primaria. CEIP García Morente

I. Introducción

El colegio García Morente es un centro de Educación Infantil y Primaria ubicado en el extrarradio de una gran ciudad, en un barrio con mucha población marginada. Nuestro alumnado se ve implicado en numerosos conflictos tanto dentro como fuera del recinto escolar. La mayor parte del alumnado pertenece a la etnia gitana (90%), el resto son inmigrantes de primera y segunda generación y autóctonos.

Entre el alumnado encontramos los siguientes rasgos característicos:

- Pertenecen a familias con muchos problemas de convivencia, con dificultades de integración social o económicamente desfavorecidas.
- Existen enfrentamientos constantes entre familias pertenecientes al poblado. Estos enfrentamientos se reproducen dentro del colegio.
- Afrontan sus problemas utilizando agresiones físicas y verbales, que tienen como consecuencia inmediata la escalada de los conflictos.

En los últimos cuatro años hemos desarrollado un proyecto dentro del programa “Convivir es Vivir”. El trabajo se ha centrado sobre la Educación en valores y las habilidades sociales. En el curso 2000-2001 nos planteamos profundizar en la resolución de conflictos escolares a través de la mediación.

Nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Ofrecer al alumnado un modelo de intervención en conflictos alternativo al que ellos espontáneamente utilizan.
2. Educar al alumnado en la utilización del diálogo.
3. Entrenar al profesorado en la mediación de conflictos escolares.

II. La formación del profesorado

Para implantar la mediación en nuestro centro vimos la necesidad de formarnos como mediadores. Decidimos iniciar la formación a principio de curso, durante el mes de septiembre, en un curso destinado exclusivamente al profesorado, por el momento descartamos la formación del alumnado.

El curso fue impartido por el Equipo de Mediación Escolar de la Comunidad de Madrid y contó con los siguientes contenidos:

1. Aproximación al conflicto y sus elementos.
2. Introducción a la mediación.
3. Entrenamiento en habilidades de comunicación.
4. Entrenamiento en mediaciones.
5. Asesoramiento para la puesta en marcha del proyecto de mediación.

III. La puesta en marcha del equipo de mediación

Una vez finalizada la formación, constituimos un equipo de mediación integrado por ocho profesores. Nos fijamos los siguientes objetivos:

1. Difundir el servicio de mediación en el centro.
2. Establecer un protocolo de actuación.
3. Mediar en conflictos.
4. Anclar el proyecto en la práctica cotidiana y en los documentos del centro.

Para ello realizamos las siguientes tareas.

1. Difundir el servicio de mediación en el centro

Elaboramos un tríptico informativo destinado al profesorado, al alumnado y sus familias. A los primeros se les repartió en un claustro y a los segundos se lo entregamos en las clases para que lo llevaran a casa. Aprovechamos la entrega del tríptico en las clases para hablar con los alumnos más en profundidad sobre la mediación.

2. Establecer un protocolo de actuación

Creamos la casa de la mediación. Se trata de un espacio que reúne las características de un lugar agradable: es una habitación diferente de las aulas, de los despachos de dirección o jefatura de estudios, en el que pretendemos crear un clima agradable, con música ambiental, sin apenas mobiliario, con agua, caramelos...

El protocolo de actuación indica las fases que llevamos a cabo:

1. Recogemos el conflicto en jefatura de estudios.
2. Ofrecemos a las partes la posibilidad de la mediación.
3. Si quieren acudir a mediación rellenan la hoja de solicitud.
4. Elegimos a los mediadores.
5. Realizamos una premediación para determinar la idoneidad de la mediación y para familiarizar a las partes con el proceso.
6. Concertamos por escrito la cita.
7. Realizamos la mediación.
8. Tomamos nota por escrito de los acuerdos y damos copia las partes.
9. Concertamos una cita para revisar los acuerdos.
10. Cerramos el expediente con la documentación recogida a lo largo del proceso.

3. Realizar mediaciones

Hasta la fecha hemos intervenido en numerosos conflictos mediante la mediación, aunque

en cinco ocasiones hemos realizado todo el proceso de manera formal.

4. Anclaje del proyecto en el centro

El Equipo de mediación establecimos los siguientes acuerdos que hemos llevado a la práctica:

1. El proyecto de mediación se incorpora a los documentos oficiales y tiene un carácter prescriptivo.
2. En el claustro inicial de cada curso se explica el proyecto de mediación y se entrega la información necesaria.
3. Se ofrecerá formación a los nuevos profesores que se quieran incorporar al proyecto.

IV. Evaluación del proyecto

Nuestra valoración del proyecto es muy positiva, sabemos que estamos avanzando y que al tiempo estamos trabajando con personas que tienen estilos muy arraigados de solucionar los conflictos. En este sentido, valoramos muy positivamente la receptividad del alumnado ante la propuesta de diálogo para resolver los conflictos, así como su disposición a pasar por una mediación y su buen talante cuando han participado en las mediaciones.

Entre las limitaciones o dificultades, constatamos que en muchas ocasiones los conflictos que vemos conectan con una conflictividad previa y más amplia que dificulta nuestra tarea. Algún alumno nos ha comentado en la premediación “ahora vamos a hablar, pero en el pabellón nos vamos a pegar”.

Documento VII. 3. Propuestas para trabajar la mediación con los alumnos en la enseñanza primaria

A continuación exponemos un curso de formación de mediadores en enseñanza primaria, que puede utilizarse como un programa completo o del que pueden extraerse actividades separadas para desarrollar diferentes habilidades socioafectivas.

Este entrenamiento consta de tres módulos: el conflicto, la comunicación y la mediación. Y persigue los siguientes objetivos:

Que los alumnos sean capaces de:

1. Diferenciar los distintos tipos de respuesta ante el conflicto y promover mejores respuestas ante el mismo.
2. Evaluar cuándo las personas implicadas están dispuestas al diálogo y a la mediación y cuándo no.
3. Indagar qué ocurrió en un conflicto y cómo se sienten los protagonistas del mismo.
4. Diferenciar sentimientos, emociones, estados de ánimo y anticipar consecuencias.
5. Hacer un proceso de mediación, aplicando las distintas habilidades y utilizando los recursos para conducir un conflicto por la vía del diálogo y la resolución colaborativa y constructiva.

Estas propuestas pueden desarrollarse como parte de una actividad extraescolar o integrada en el currículo, ya que están orientadas a que formen parte de la gestión de la convivencia en el aula.

Cada documento es una actividad (excepto el Documento 8 que se utiliza en el Rincón de la Mediación, espacio dedicado a la mediación, como complemento de las mediaciones que se realicen una vez terminado el curso de formación de mediadores¹⁶).

Recomendamos la siguiente utilización de los materiales:

La duración aproximada de las sesiones es de una hora y media cada una, y pueden trabajarse como actividades separadas para desarrollar distintas habilidades sociales o pueden organizarse como un curso de formación en seis sesiones.

Aunque la dificultad de los ejercicios no es homogénea, es recomendable ponerlo en práctica con niños a partir de los 10 años. Los docu-

¹⁶ Ver “Algunos consejos para su puesta en práctica”.

mentos 1 y 4 podrían trabajarse también con niños más pequeños.

El curso o las actividades puede dirigirse a todos los alumnos o sólo a los interesados, ya que esta formación sirve, además de para ser mediadores, para la vida y la buena convivencia en general. Pero, al finalizar el entrenamiento, habrá que preguntar ¿quiénes quieren o a quiénes les gustaría ser mediadores?

Propuesta de programación:

Sesión	Módulo	Documentos	Objetivos
1º	1º: El conflicto	1 y 2	1 y 2
2º	2º: La comunicación	3	3
3º		4	4
4º	3º: La mediación	5	5
5º		6	5
6º		7	5

Documento nº 1. Propuesta para trabajar el conflicto. Actitudes ante el conflicto

1º parte:

Todos los seres vivos reaccionan ante posibles peligros o amenazas y las formas de reaccionar son distintas según la especie. Podemos diferenciar dos tipos de reacciones: las agresivas, en las que se intenta hacer daño al otro, y las pasivas, en las que se trata de no hacer daño al otro, pero que tampoco se haga daño a quien está amenazado. Me gustaría que entre todos pensemos las reacciones que tienen algunos animales cuando sienten que otro animal puede atacarles.

Por ejemplo: el avestruz esconde la cabeza en la tierra...

Y a partir de esto, podemos poner ejemplos de reacciones agresivas o pasivas para defenderse.

2º parte:

Diferenciar los estilos pasivos de los agresivos y observar cómo las personas, a diferencia de los animales, para defendernos y hacer frente a conflictos, tenemos la posibilidad de encontrar una solución por medio del diálogo.

Hacer tres columnas en la pizarra y apuntar las distintas conductas o respuestas debajo de la columna correspondiente: gritar en la agresiva, callar en la pasiva, decir lo que uno siente en la columna de arreglarlo hablando.

Diferenciar las reacciones que tenemos en la línea de atacar/agredir, evitar/aceptar y no aceptar/hablar, dialogar.

3º parte:

Reflexionar sobre las capacidades del ser humano y de la importancia del diálogo para la convivencia y la resolución positiva de conflictos.

Documento nº 2. Propuesta para trabajar el conflicto. ¿Cuándo podemos mediar?

Una vez que ya somos capaces de diferenciar que ante los conflictos podemos reaccionar de distintas maneras, el paso siguiente es saber en qué actitud o disposición tenemos que estar para ir a la mediación.

Como la mediación es un método que se caracteriza porque resolvemos los problemas hablando, tenemos que ser capaces de diferenciar cuándo estamos en condiciones de hablar para resolver un conflicto en la mediación.

De esta manera, decidamos cuándo tenemos LUZ VERDE para ir a la mediación.

Reflexionemos juntos:



● Color Rojo

Cuando queremos ...

(pelear, gritar, no escuchar, no hablar, no defendernos, etc.)

Pero, a lo mejor podemos poner:

● Color Ambar

Cuando la reacción que nos viene en ese momento, es descontrolada, pero cuando nos tranquilicemos nos gustaría intentarlo.

● Color Verde

Cuando estamos dispuestos a ...

(hablar, escuchar, resolver, entendernos, etc.)

Documento nº 3. Propuesta para trabajar la comunicación



Juego: preguntas, preguntas, preguntas...

Cogemos un cuento infantil o una historia conocida por todos y hacemos preguntas y un voluntario se pone en el lugar del personaje principal y responde como si fuera éste. Por ejemplo, si elegimos Caperucita Roja, alguien hace de Caperucita y el resto le hace preguntas que vamos a ir clasificando y dando puntos por el valor de las preguntas.

Las preguntas serán cerradas y abiertas, para investigar cómo se sienten y para confirmar información, siendo su valor 1, 2, 3 y 4 puntos respectivamente, en función de la dificultad que entraña hacer un tipo de preguntas u otras y de la riqueza de la información que aportan o los beneficios que producen en la relación. Ejemplos:

Vale más *¿dónde estaba Caperucita?* (abierta) que, *¿Caperucita estaba en el bosque?* (cerrada) porque esta última puede responderse SI o NO, mientras que la primera puede responderse, por ejemplo, de la siguiente manera: *Está en el bosque, en donde está el desvío a la casa de la abuelita o a la casa del guardabosque.*

También valen más las dos últimas que las dos primeras, porque hacen sentir a la persona más comprendida y ayudan a establecer con las

partes una buena relación, mientras que las primeras sirven más para obtener información sustantiva.

Así, por ejemplo, sería una pregunta del tipo 3: *Caperucita: ¿cómo te sentiste cuando apareció el lobo?* Y puede contestar: *preocupada, confundida*, etc. y del tipo 4: sería: *Entonces, ¿tú te sentiste confundida cuando apareció el lobo en el desvío del camino?* Y así confirmamos si le hemos entendido bien y a la vez Caperucita se sentiría comprendida y que se interesan por ella.

Para las preguntas tipo 2:

- ¿Qué?
- ¿Quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿Cómo?
- ¿Por qué?

Para las preguntas de tipo 3:

- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Cómo te ha afectado todo esto?
- ¿Te has sentido (triste, defraudado, solo, dolido, etc.)?
- ¿Cómo crees que se ha sentido el otro?

Para hacer el juego, después de explicar las diferencias y ventajas de cada tipo de pregunta y sus valores, los dividimos en dos grupos y hacemos el cuadro que se detalla a continuación y vamos apuntando los puntos que van ganando cada equipo, haciéndolo por ejemplo a diez vueltas.

Las normas son: tienen que alternar los turnos, no pueden repetir las preguntas y cada persona no puede hacer más de tres preguntas.

	Preguntas cerradas	Preguntas abiertas	Preguntas por sentimientos	Preguntas para confirmar información	Total
Valor (puntos)	1	2	3	4	
Grupo 1					
Grupo 2					

Para el recuento de los puntos, colocamos una X por cada pregunta correcta y lo multiplicamos por su valor en cada tipo de pregunta y luego sumamos los totales de todos los tipos.

Documento nº4. Reflexión sobre el conflicto

1. Actividad para reconocer sentimientos, emociones

Para mediar en conflictos es importante desarrollar la empatía, es decir, ser capaces de darse cuenta cómo se siente el otro. Para eso es útil hacer el ejercicio de adivinar emociones o estados de ánimo.

Se escriben en distintos papelitos diferentes emociones, sentimientos, estados de ánimo: enfado, tristeza, dolor, alegría, apatía, sorpresa, etc. Se doblan y se ponen en una caja o cesta y se mezclan. Cada uno saca un papelito y tiene que interpretar la emoción que le toca y los demás tienen que adivinar qué le pasa al compañero.

2. Actividad para adivinar consecuencias

Se trata de prever consecuencias de las siguientes situaciones:

¿Qué nos puede pasar si...?

- Hemos estado malitos y mamá no nos deja comer un postre que nos gusta porque tenemos que cuidarnos en las comidas.
- Un compañero nos pide el pegamento y no se lo prestamos y nos lo quita.
- Me cuelo en la cola del tobogán.
- Se rompen los patines que me prestó mi mejor amigo.
- La señorita pide silencio y yo sigo hablando.
- Tropicazo y hago caer a otro compañero y le pido disculpas.
- Me cae bien un chico de clase y le propongo hacer una tarea juntos porque quiero hacerme amigo suyo, pero me rechaza la invitación.

Luego se les debe explicar que cuando haya que resolver conflictos siempre habrá que valorar sus consecuencias. Para hacer este ejercicio con una mayor complejidad se puede cambiar la pregunta:

¿Cómo le puede afectar al otro?

Documento nº 5. Ejercicio para aprender a mediar

Cinco pasos de la mediación

Completa las siguientes viñetas recordando o imaginando alguna pelea o discusión que hayas tenido con un compañero.

1. Presentación y reglas del juego

Nos presentamos y explicamos las normas de la mediación.
(Ver Documento N° 8, carteles 1, c) y d)).

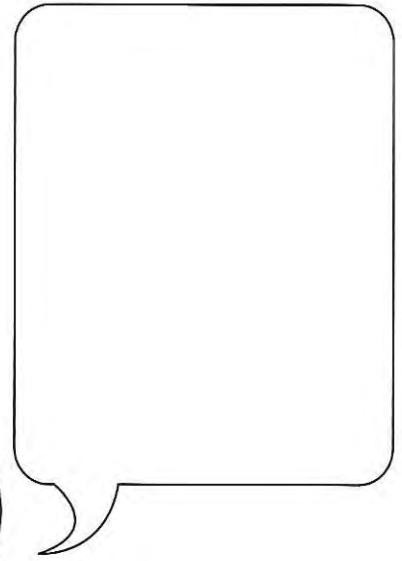
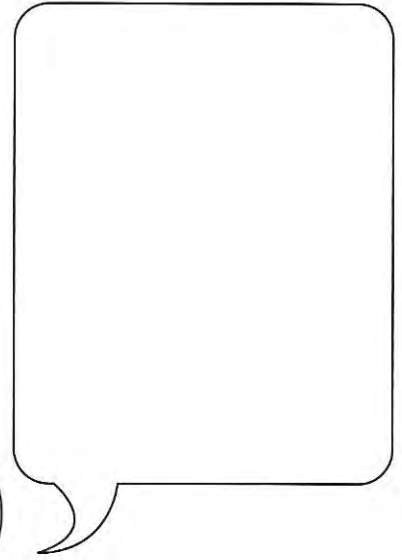
¡Hola!, yo soy..., y soy mediador. ¿Os gustaría que resolviéramos juntos este problema? ¿cómo os llamáis? Bien. Yo no voy a tomar partido, ni a dar soluciones, y para ello es importante que lo **hablemos** y al final **lleguemos un acuerdo**. Vais a **hablar por turnos** pero **no os interrumpáis**, además es importante que **no os insultéis**. También es muy importante que lo que hablemos aquí **quede entre nosotros**, ¿estáis de acuerdo?

2. Cuéntame ...

Cada parte cuenta su versión de lo que pasó, es para que se desahoguen y para que tú te enteres de cómo fue.

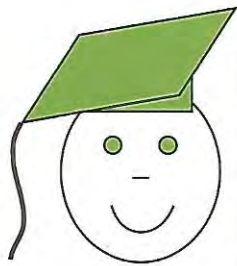


— ¿Quién empieza? Bien, cuéntame lo que ha pasado. Cuando acaba te diriges a la otra parte.
— Ahora cuéntame tú lo que ha pasado. Cuando cada uno te ha contado lo que ha pasado, le preguntas a cada uno:
— ¿Cómo te sientes con lo que ha pasado?

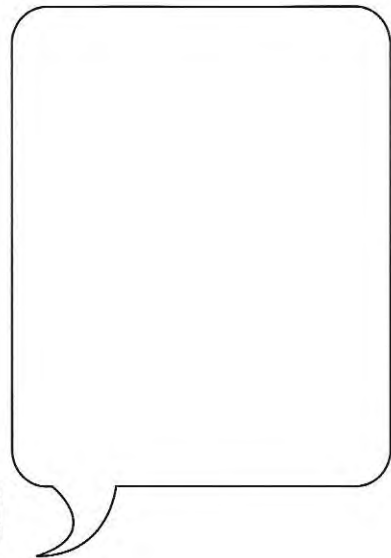
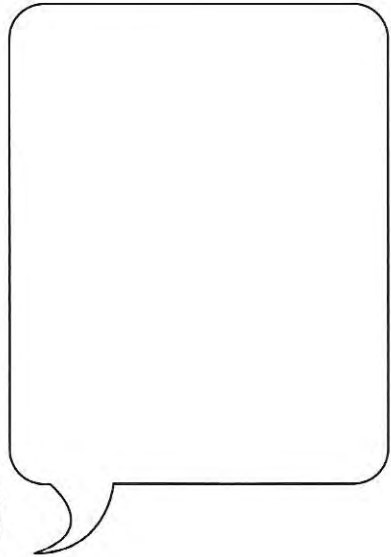


3. Aclarar el problema

Debes hacerle preguntas a cada uno sobre lo que no te haya quedado claro, ya sea sobre lo que ha pasado o sobre lo que se han dicho.

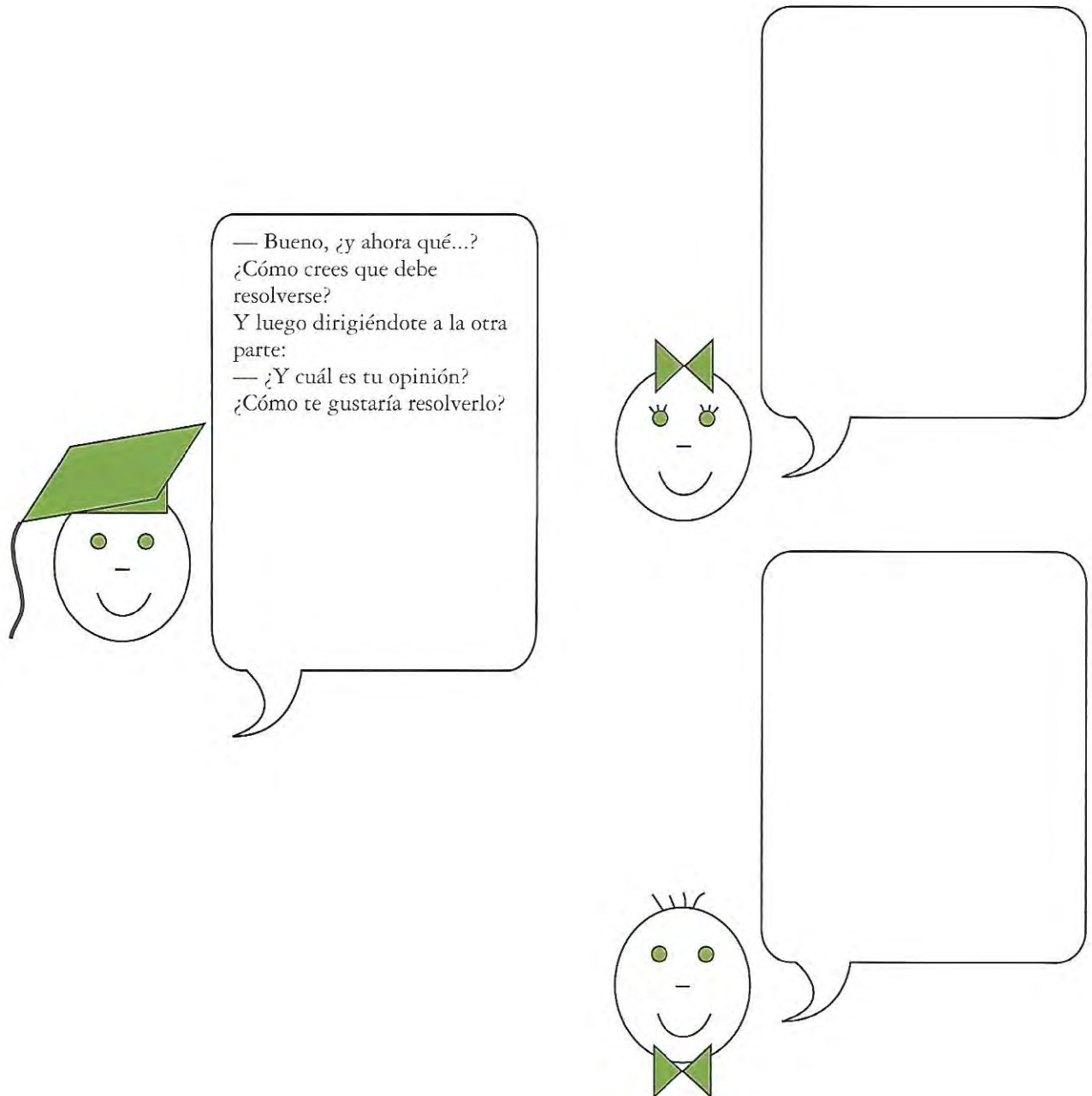


Dirigiéndote a cada uno tratas de aclarar lo más importante de la pelea
— Entonces tú le porque él te....
— Y tú le... porque ella te



4. Proponer soluciones

Debes tratar que cada uno haga distintas propuestas sobre cómo resolverlo. Para aclararte sobre cuáles pueden ser las mejores soluciones averigua no sólo qué les gustaría más, sino también sobre lo que no estarían dispuestos a hacer. También sobre lo que cada uno pide y lo que cada uno está dispuesto a dar. Hacer un ranking puede ayudarte a encontrar lo que es mejor para cada uno.

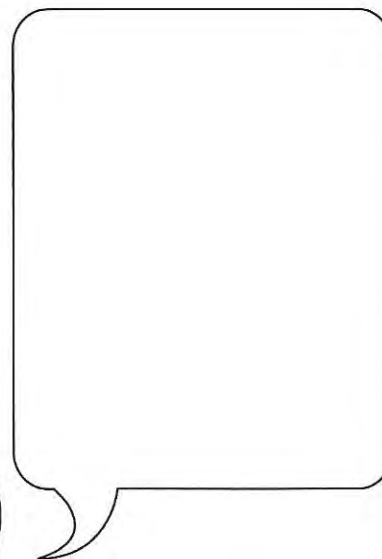
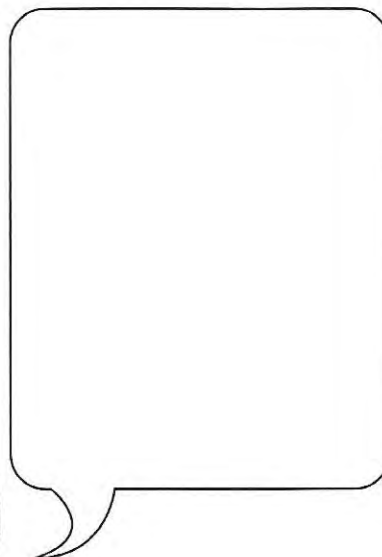


5. Llegar a un acuerdo

El acuerdo puede ser de palabra o escrito. A veces puede acordarse que más adelante van a volver a reunirse para ver si todo ha salido bien o si hay que volver a hacer nuevos acuerdos, pero eso dependerán del arreglo que se haga. Es importante que los tres sintáis que es un acuerdo justo y bueno para todos, que se van a gusto. Pregúntaselo a ellos.



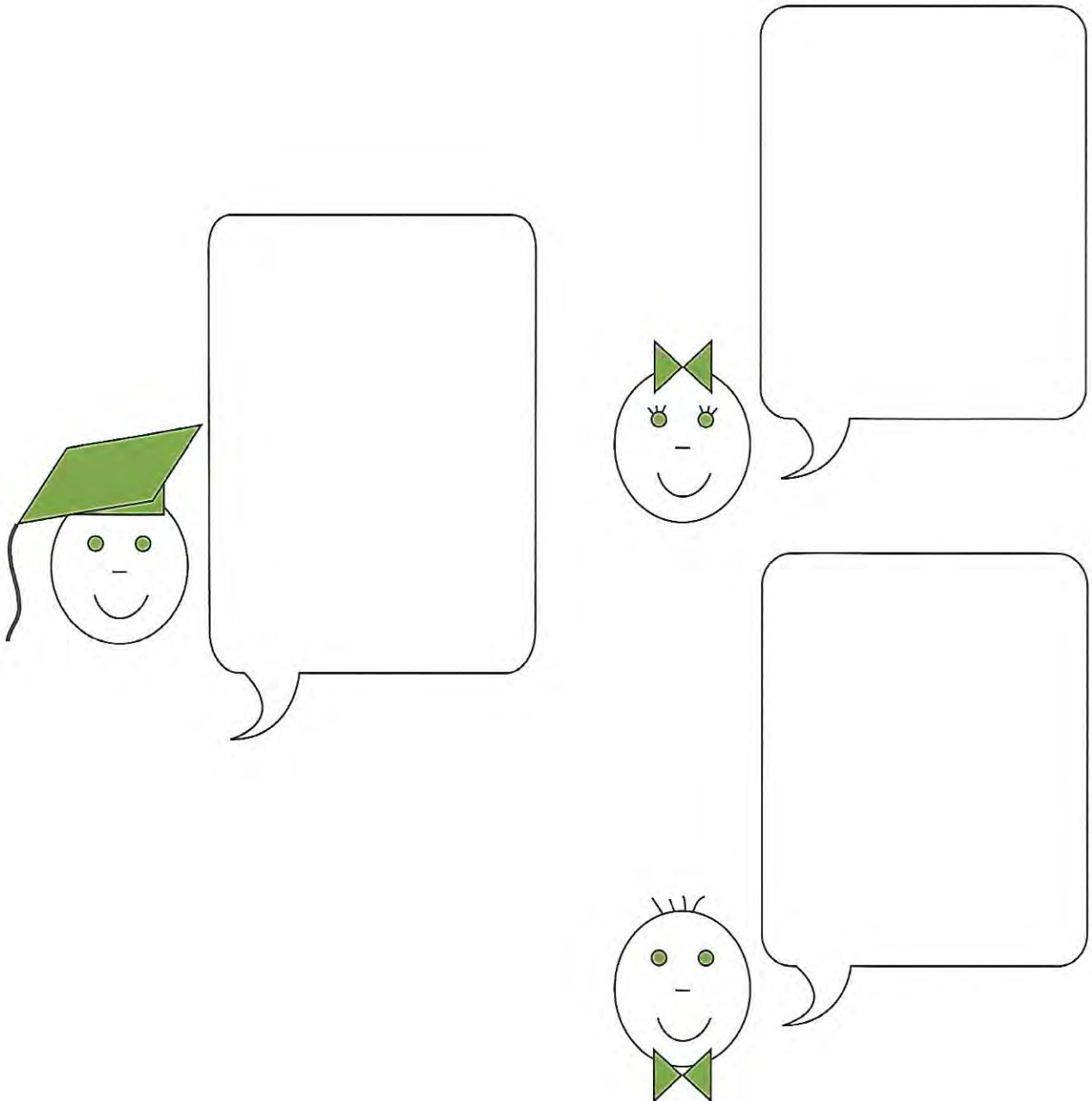
— ¡Bien! Entonces tú te comprometes a...
Y dirigiéndote al otro:
— Y tú te comprometes a...
Y luego les dices:
— Os felicito por haberlo hecho tan bien y os agradezco vuestra colaboración. Si en el futuro os vuelve a pasar algo parecido ya sabéis que podéis contar conmigo. ¡Hasta luego!



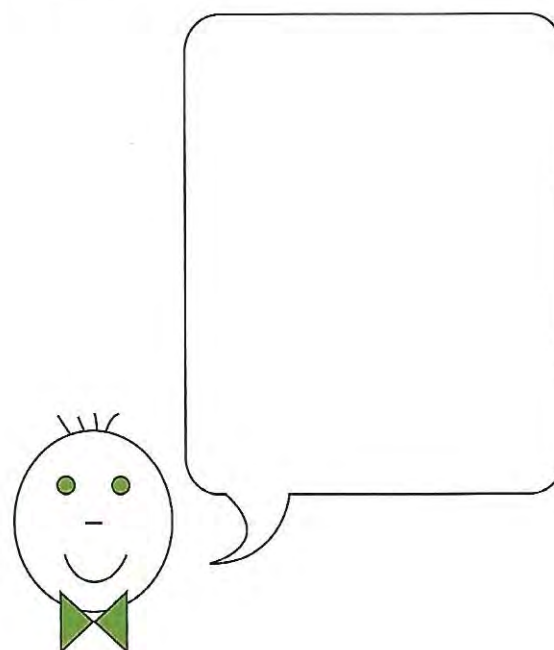
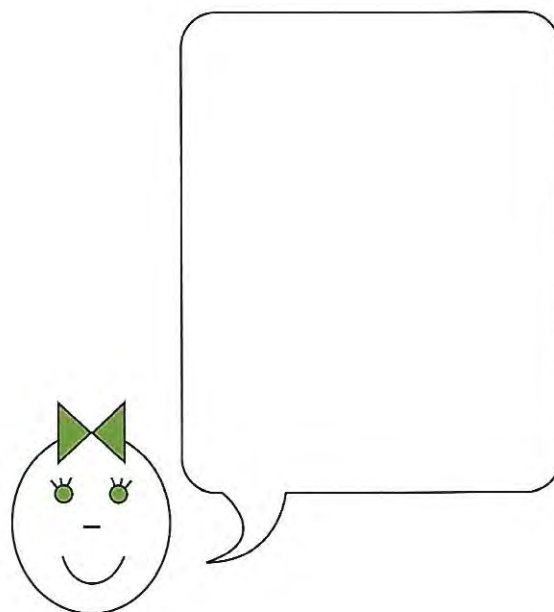
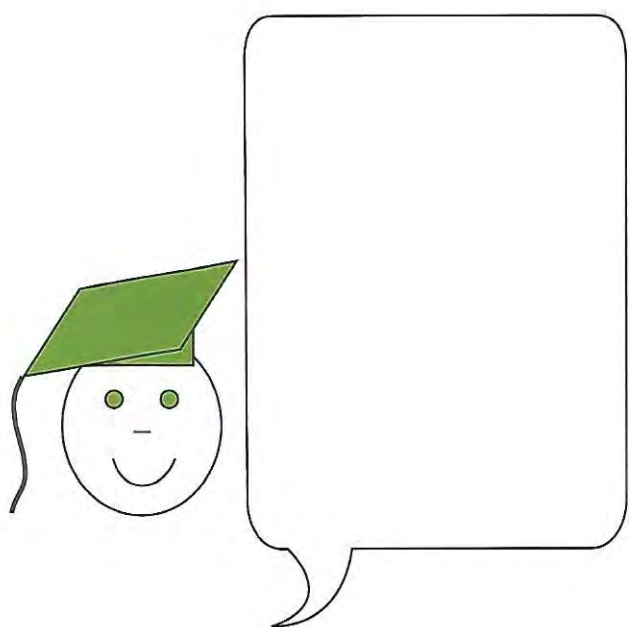
Documento nº 6. Cinco pasos de la mediación

Completa las siguientes viñetas recordando o imaginando alguna pelea o discusión que hayas tenido con un compañero y recordando lo que debería decir el mediador.

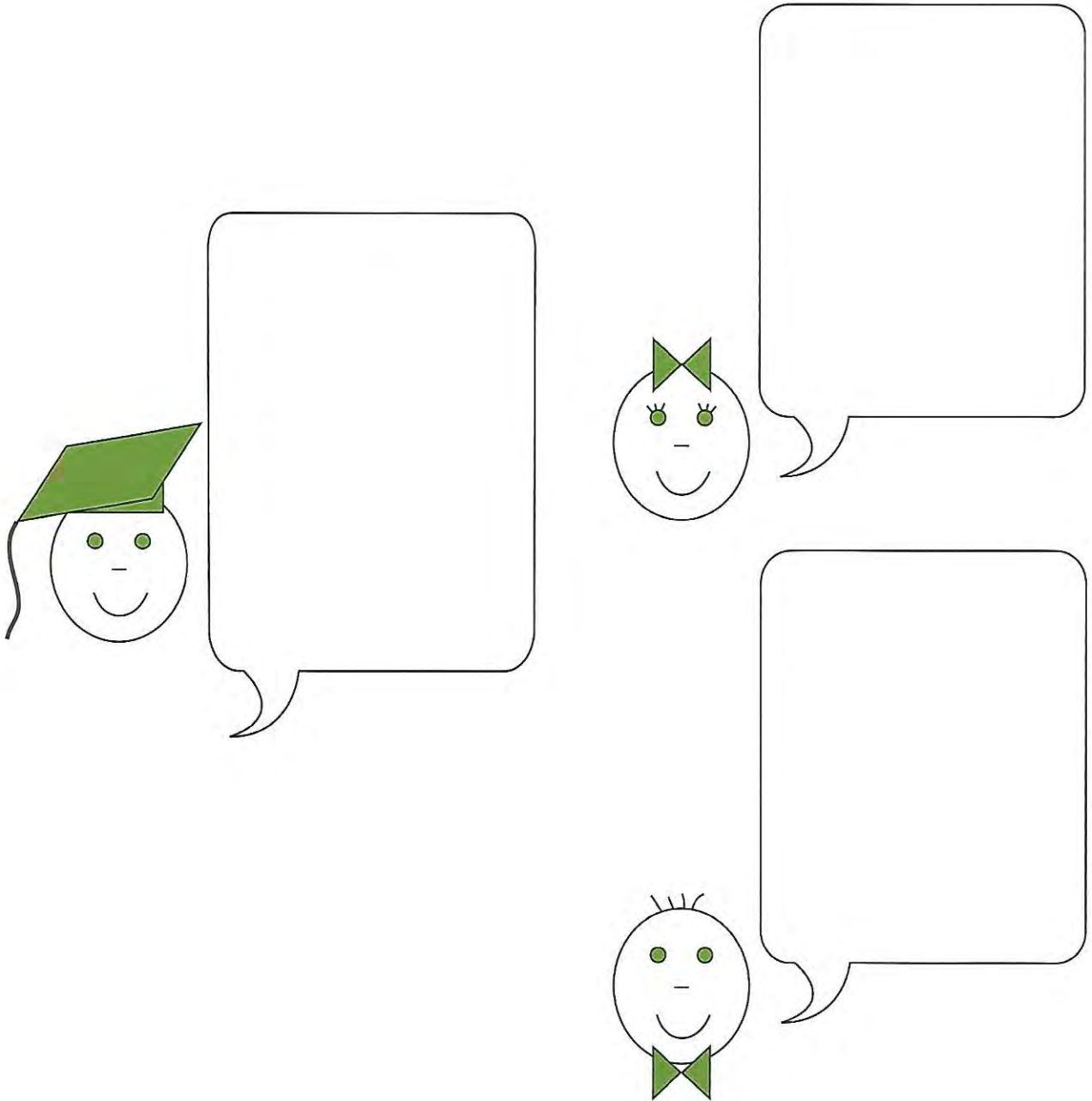
1. Presentación y reglas del juego



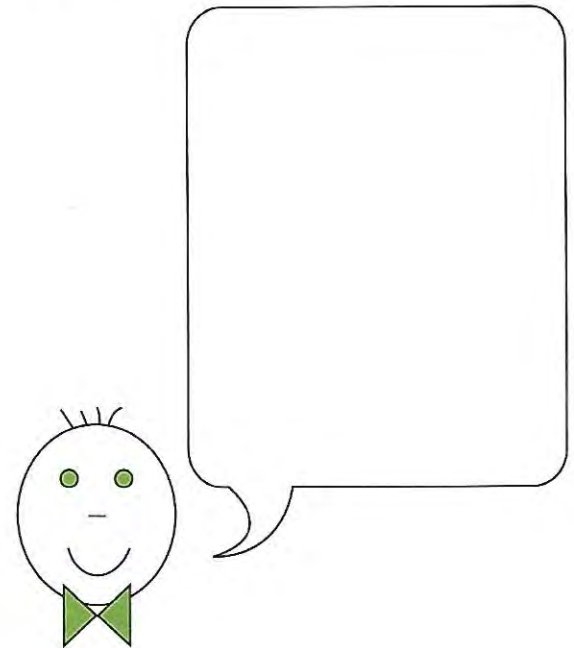
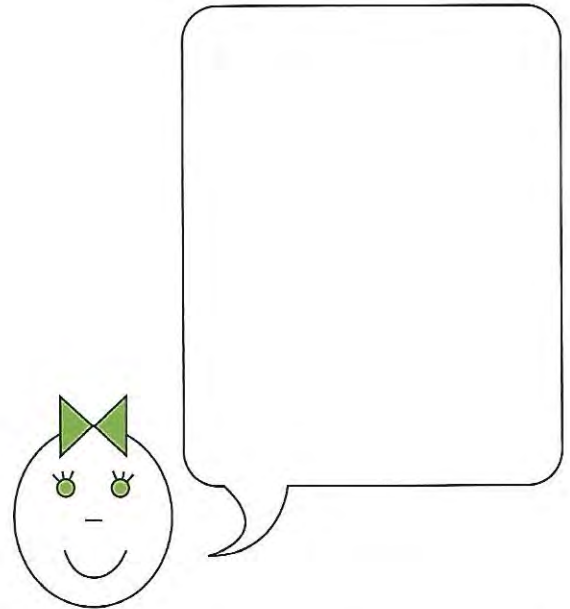
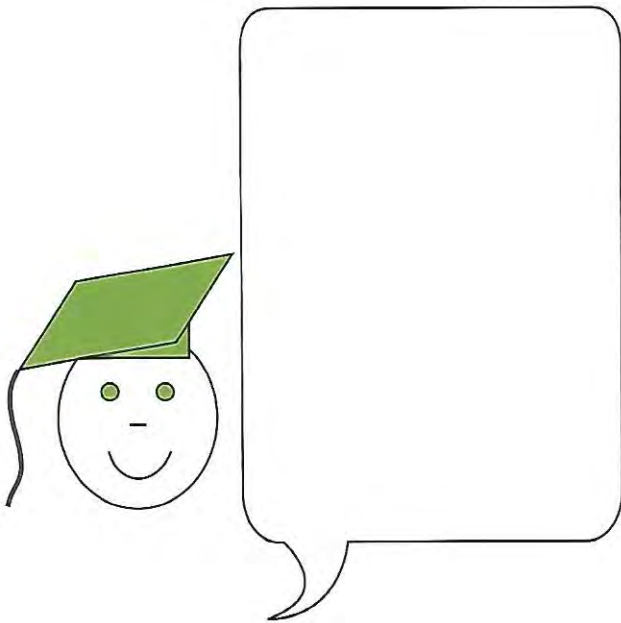
2. Cuéntame...



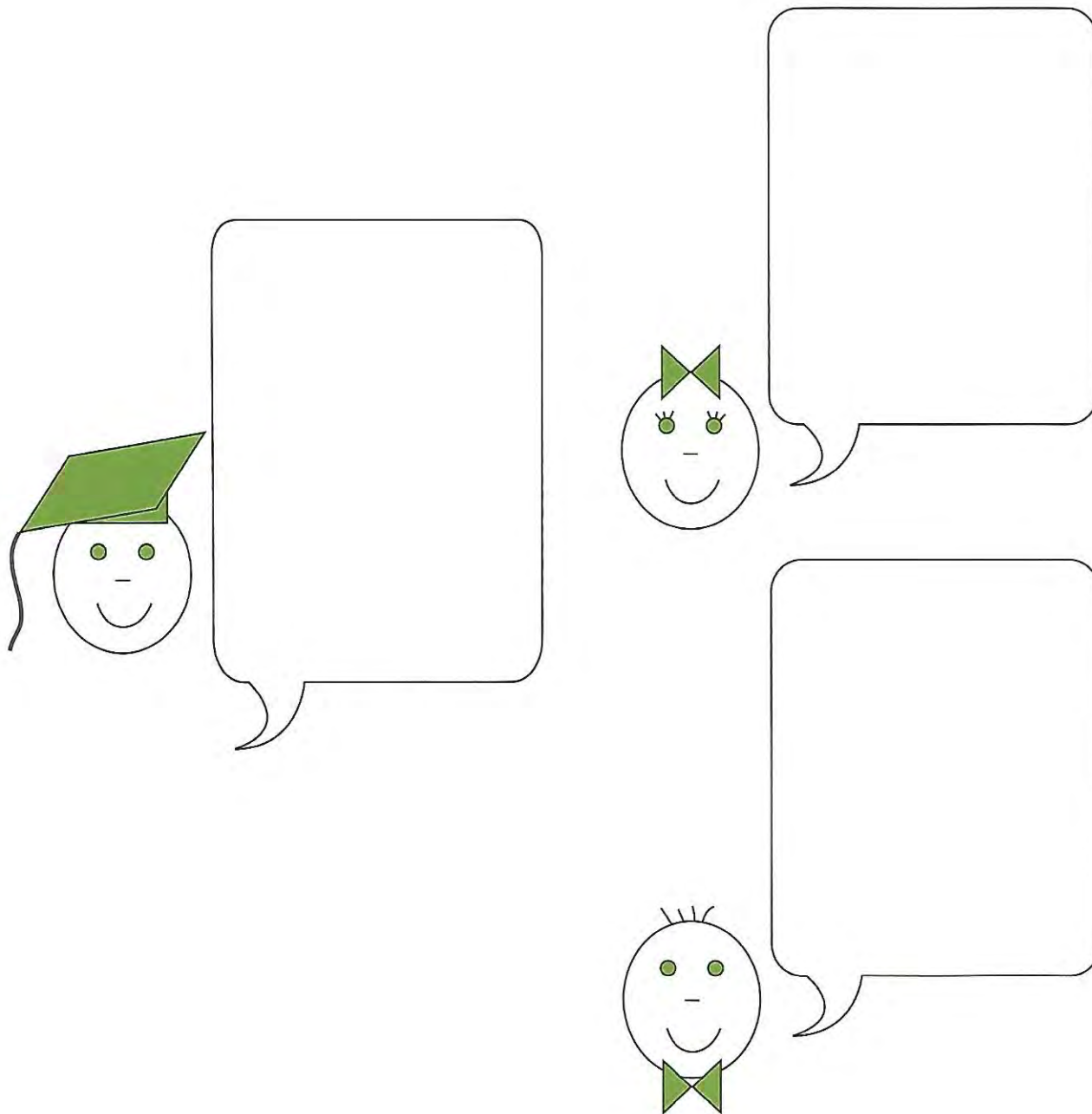
3. Aclarar el problema



4. Proponer soluciones



5. Llegar a un acuerdo



Documento nº 7. Role Playing

Colocar visibles los carteles del documento nº 8 y hacer un role-playing de mediación con alguno de los casos de mediación escritos en las viñetas de los documentos nº 5 y 6. El objetivo de esta actividad es que los alumnos aprendan a mediar sin las caritas, solos y con los materiales de apoyo aportados en el Juego de la mediación.

YA ERES MEDIADOR!



Documento nº 8. El juego de la mediación

(Documentos de apoyo)

Se trata de poner un cartel o tablero con las fases de la mediación, y conforme van superando cada una de las fases vamos avanzando las chinchetas o fichas que indican en qué fase están las partes (una de cada color que represente a cada parte del conflicto. Así, por ejemplo, si están en la segunda fase, pero insultan al otro, pasamos la ficha que representa a ése participante del cartel 2 al a)). Esta forma de trabajar el juego es ideal para decorar las paredes del Rincón de la Mediación, si tenemos mediadores de aula o si median los maestros. Si tenemos mediadores de patio, esto puede hacerse como cartas o como cromos.

1. Presentación y reglas del juego

- Respetarnos.
- Hablar por turnos.
- No interrumpir.
- Querer resolver el problema.
- Lo que digamos aquí debe quedar entre nosotros.
¿Estáis de acuerdo?

2. Cuéntame ...

	Nombre	Nombre
¿Qué pasó?		
¿Por qué hiciste/dijiste eso?		

3. Aclarar el problema







	Nombre	Nombre
¿Cómo te sientes?		
¿Qué quieres, necesitas o te gustaría que ocurriera?		
¿Para qué?		

4. Proponer soluciones

Ponle a cada cara la boca, según tu impresión. La que te guste más o sea la mejor para ti: una sonrisa. La que más o menos, una rayita; y la que menos te guste o sea la peor para ti, un gesto de disgusto: ☹️

La solución nº 1: Dos sonrisas. La nº 2: una rayita y una sonrisa. La nº 3: dos rayitas. Evitar las propuestas con el gesto de disgusto.

Si no sale la solución nº 1 preguntarles: ¿se os ocurre una manera mejor de resolverlo?

Propuestas	Nombre	Nombre
1.		
2.		
3.		

a) Si no nos respetamos

- Porque agredimos o insultamos ...
- Tenemos que intentar decir lo que sentimos de esta manera.
 - Cuando
(qué nos molesta o afecta)
 - Me siento
(cómo nos hace sentir)
 - Porque
(explicamos de qué manera afecta)
 - Y lo que me gustaría o necesitaría es.....
(expresamos nuestro deseo)

b) Si no cumplimos las normas ...

1ª vez:

- Te recuerdo que la habíamos quedado en, si no lo respetas no podremos continuar.

2ª vez:

- Lo siento, pero no estamos respetando las normas, entonces hoy no podremos continuar. Si os parece, cuando sintáis que estamos en mejores condiciones volvemos a intentarlo. Muchas gracias por vuestra colaboración.

c) Normas para las partes

- Vamos a hablar por turnos.
- Vamos a escucharnos.
- El que tiene el micrófono está en uso de la palabra y no lo interrumpiremos.

d) Normas para el mediador

- No da soluciones.
- No toma partido: no dice quién tiene la razón.
- Ayuda a que las partes puedan hablar y encuentren la mejor solución.
- Mantiene el secreto.

5. Llegar a un acuerdo

Nombre	¿Qué va a hacer?	¿Cuándo?	¿Cómo?	Firma

META

- MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN
- Y
- ¡ENHORABUENA POR HABER RESUELTO EL CONFLICTO!

Algunos consejos para la puesta en marcha:

Sugerimos especialmente la lectura del capítulo de tratamiento de conflictos, así como el libro de Torrego, 2000.

La mediación para tener presencia debe tener un tiempo y un lugar, además de ser conocida por todos. Para ello realizamos las siguientes propuestas:

- Podemos tener mediadores de patio y/o aula. Para los primeros recomendamos que se hagan identificaciones para que sean reconocidos por sus compañeros como petos, gorras, brazaletes con la M, etc., y fueran demandados, por sus compañeros cuando hiciera falta o se ofrecieran ellos.

- Es recomendable darle un espacio a la mediación creando el Rincón de la Mediación, que puede improvisarse en un rincón separado con las mismas estanterías para que haya una cierta privacidad. También es de gran ayuda decorarlo con los carteles del Juego de la Mediación (Documento N° 8), que ayuda a las partes a que las reglas y condiciones sean más claras, y también orienta a los mediadores.

- Para los mediadores de aula, es recomendable que haya un cartel con la lista de los mismos en el Rincón de la Mediación para que las partes pudieran elegirlos. Pueden mediar dos alumnos, un alumno solo o el maestro solo y/o un alumno y un maestro.

- Otras sugerencias interesantes son, por

ejemplo, que se haga un micrófono de juguete para que quede claro el uso de palabra y las partes puedan autocontrolarse mejor. Y poner una pizarra de alumnos que piden ser mediados (en la que diga en grande, por ejemplo: “**Quiero resolver un conflicto hablando**”), para que cuando ellos tengan necesidad se apunten y cuando el maestro lo vea diga:

“Fulanito tienes un conflicto, ¿podemos ayudarte a arreglarlo hablando?”

Si dice NO, le decimos: “Si es que lo has arreglado tu solito ¡Enhorabuena!, y si no, si cambias de idea, cuando quieras te vuelves a apuntar en la pizarra”.

Si dice SÍ: “¿Con quién quieres hablarlo?”. Entonces se le dice al otro:

“Menganito, ¿estás dispuesto a hablar con Fulanito en el Rincón de la Mediación?” Y si dice que Sí, se les pregunta: “¿Quién queréis que os medie?”

Si dice NO: “Vale, muchas gracias Menganito. Si cambias de idea, ya sabes, puedes apuntarte en la pizarra”.

- También se debe crear el momento de la mediación, por ejemplo, que los alumnos sepan que después del recreo, si tienen algún problema, ése es el momento de hablarlo, ya que en ese momento se les va a preguntar si quieren ir a la mediación. Que sepan también que cuentan, por ejemplo, con 20 minutos como máximo y que haya también un temporizador, para que no se despisten.

Documento VII. 4. Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. IES Juan de Herrera

¿Cómo nace este proyecto en el IES “Juan de Herrera”?

Este proyecto empezó en el Instituto “Juan de Herrera” durante el curso 1997/98 en colaboración con la catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación Dña. M^a José Díaz-Aguado de la Universidad Complutense de Madrid. Dos profesoras del centro realizaron un curso con ella y coordinaron a otros cuatro profesores que implantaron el Aprendizaje Cooperativo el primer curso en el instituto. Ante los prometedores resultados que se obtuvieron y la reacción favorable del alumnado a la nueva metodología, se solicitó a la Comunidad de Madrid un Proyecto de Innovación Educativa llamado “Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos”, proyecto que fue aprobado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En el curso siguiente participaron en este proyecto veinte profesores y profesoras del centro de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Música, Inglés, Lengua y Latín. Este grupo de profesores y profesoras se reunió semanalmente para programar, analizar y evaluar los distintos aspectos del Aprendizaje Cooperativo.

¿Qué alumnos y alumnas estuvieron implicados?

Principalmente el alumnado de 3^o de ESO. Todos los cursos de 3^o de ESO trabajaron por término medio en tres áreas con esta metodología. Pero, también aplicaron el aprendizaje cooperativo, dos cursos de 3^o de BUP en tres materias, Ciencias Naturales, Matemáticas e Historia, y dos cursos de 2^o de BUP en diversas materias como Inglés, Geografía, Matemáticas y Latín. En total el número de alumnos y alumnas implicados fue de 280 aproximadamente.

¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es un nuevo concepto de la enseñanza-aprendizaje que se basa

en la interacción entre alumnos diversos que, en grupos de dos a seis, cooperan mutuamente en el aprendizaje con la ayuda-supervisión de su profesor. Se trata, por tanto, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como el aprendizaje tradicional, sino colaborador y grupal que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, así como la solidaridad entre compañeros y la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son los objetivos del aprendizaje cooperativo?

1. Potenciar las relaciones positivas en el aula estimulando al alumnado a aceptar y ser capaces de trabajar con cualquier compañero de su clase, y por extensión mejorar también el ambiente en el centro.

2. Conseguir que los alumnos y las alumnas sean autónomos en su proceso de aprendizaje enseñándoles a obtener la información necesaria, resolver las dudas que se les planteen y consensuar en equipos el trabajo final, siempre con la ayuda y supervisión de su profesor.

3. Atender a la diversidad del alumnado que en estos momentos accede a la educación con distintas necesidades educativas. La atención del profesor a los pequeños grupos hace más accesible este objetivo.

4. Reducir el fracaso escolar mediante una atención más individualizada y la interacción positiva que se crea entre alumnos y alumnas de diversos niveles académicos.

¿Cómo es la evaluación en el aprendizaje cooperativo?

La evaluación siempre es doble; por una parte, se evalúa la capacidad de trabajo en equipo, la participación activa del alumno en el grupo y la colaboración con sus compañeros de grupo mediante un trabajo o examen realizado conjuntamente. Cada grupo, asimismo se autoevalúa su trabajo.

Por otra parte, se evalúa el trabajo y el aprendizaje realizado y alcanzado a nivel individual mediante un examen individual que permite mejorar la calificación a aquellos

alumnos y alumnas que han mostrado más interés y más trabajo en su proceso de aprendizaje.

¿En qué puede beneficiar el aprendizaje cooperativo al alumnado con dificultades de aprendizaje?

En su relación más próxima con su profesor, en una atención más individualizada y en las explicaciones que sus propios compañeros de grupo le ofrecen.

¿En qué puede beneficiar el aprendizaje cooperativo al alumnado que no tiene dificultades de aprendizaje y posee correctos hábitos de estudio y motivación hacia éste?

En que le enseña mediante la práctica a trabajar en equipo, condición indispensable en el mundo laboral actual, aprende asimismo a liderar equipos de trabajo, a organizarse de forma autónoma y refuerza sus conocimientos al explicarlos al resto del equipo, desarrollando capacidades intelectuales que no se desarrollan por medio del aprendizaje tradicional.

Como **conclusión**, podemos decir que el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología complementaria al aprendizaje tradicional, que se está extendiendo por Estados Unidos y Europa con resultados esperanzadores.

Criterios para la formación de grupos cooperativos

Para la formación de los grupos de trabajo se utilizaron los criterios que señalamos a continuación aplicando distintos cuestionarios en cada caso.

1. Rendimiento académico (actas de evaluación)

- Alumnado con dificultades (más de tres suspensos en la evaluación)
- Alumnado con un nivel medio (tres suspensos o menos en la evaluación)
- Alumnado con buen rendimiento (ningún suspenso o un suspenso)

2. Nivel de solidaridad (dilemas):

- Alumnado solidario.
- Alumnado insolidario.

3. Nivel de razonamiento moral (dilemas):

- Niveles 1 y 2 (muy infantiles, el cumplimiento de la ley está por encima de todo).
- Nivel 3 (se cuestionan la ley cuando es injusta).
- Nivel 4 (además de cuestionarse una ley injusta estarían dispuestos a denunciarlo).

4. Sexo

- Chicos.
- Chicas.

5. Actitudes hacia la violencia y la diversidad (cuestionario AD):

- Tolerantes.
- Nivel medio de tolerancia (contradicciones).
- Intolerantes.

6. Nivel de aceptación o rechazo entre los compañeros (cuestionario sociométrico):

- Aceptados.
- Rechazados.

Sin embargo, para una práctica efectiva de esta técnica creemos que no es indispensable la utilización de todos estos instrumentos, por otro lado largos y costosos de evaluar, sino que sería suficiente con la formación de grupos heterogéneos en base a las diferencias de rendimiento (en el caso de grupos de 4 alumnos, uno de alto nivel, otro de bajo nivel y dos de nivel intermedio), sexo (dos chicos y dos chicas) y nivel de integración grupal (aceptación o rechazo entre compañeros, evitando la presencia, en el mismo grupo, de alumnos que se rechazan mutuamente).

Fases de trabajo del alumnado en grupos cooperativos

Al aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula, hemos comprobado que el trabajo en grupos funciona mejor si, previamente, cada alumno ha hecho una reflexión, que tiene que plasmarse por escrito, sobre el tema que se va a

trabajar. De esta forma, los alumnos y alumnas acuden a su grupo de trabajo con un material para compartir y reflexionar conjuntamente, y poder llegar a un consenso acerca del trabajo final que cada grupo va a entregar. Las fases del aprendizaje cooperativo serían cuatro, dos de trabajo individual y dos de trabajo en grupo.

Fase 1:

Reflexión y trabajo individual previo sobre el trabajo que el profesor haya asignado a cada grupo. El resultado del trabajo de esta fase, se entrega por escrito al profesor para su supervisión. Puede ser evaluado con nota individual, especialmente por lo que respecta a la actitud ante el trabajo del alumno.

Fase 2:

En grupos de cuatro alumnos y alumnas formados por el profesor según los criterios expuestos, cada alumno expone a su grupo el resultado de su trabajo individual, escucha y valora las exposiciones de sus compañeros de grupo.

Esta fase resulta de gran utilidad para desarrollar la participación y protagonismo de todo el alumnado y también la escucha activa.

Fase 3:

Cada grupo consensúa la información y el contenido del trabajo que va a entregar a su profesor a partir del trabajo previo de cada uno de los integrantes del grupo. En esta fase el profesor resuelve las dudas y asesora a los distintos grupos. Una vez consensuado el contenido del trabajo que se va a entregar, se procede a su elaboración que puede ser tanto gráfica, la elaboración de un póster, como escrita, la elaboración de un trabajo escrito. El resultado se evalúa como trabajo de grupo con una misma nota para todos los integrantes del grupo. En caso de realizar pósters, se puede pedir a los distintos grupos que evalúen los pósters de sus compañeros dándoles, de forma muy clara, los criterios de evaluación (plasticidad, claridad de la información, cantidad de información,...). La nota

dada por el alumnado puede ser un 50 % de la nota final, el otro 50 % quedaría reservado a la evaluación que haga el profesor. Este procedimiento de evaluación resulta muy interesante para que el alumnado aprenda a ponerse en lugar del profesorado que les está evaluando y comprenda la dificultad del proceso.

Fase 4:

Fase de evaluación individual. Cada alumno realiza un ejercicio individual para ser evaluado por el profesor que se sumará a su nota de grupo. Este ejercicio puede ser un cuestionario para comprobar si ha conseguido los objetivos conceptuales, la realización de un informe sobre el tema, o los ejercicios de aplicación del tema trabajado que el profesor considere oportunos.

Esta fase de evaluación individual es imprescindible para aquellos alumnos sobresalientes que por verse asignados a un grupo heterogéneo en su nivel de aprendizaje se verían perjudicados si sólo hubiese una nota de grupo (es imposible que en un grupo heterogéneo todos los alumnos puntúen con un sobresaliente). Esto permite al profesor tener otros criterios para mantener el sobresaliente a este tipo de alumnado.

El "papel del profesorado" en el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo supone una cesión de poder del profesor o profesora a los grupos heterogéneos y una relación profesorado-alumnado diferente, en la medida en que el profesor pasa a ser un "orientador y estimulador" del autoaprendizaje del alumnado más que un transmisor de conocimientos.

El aprendizaje cooperativo requiere un profesorado dispuesto a:

- trabajar en equipo,
- consensuar la evaluación y el proceso de aprendizaje con el alumnado,
- promover la innovación,
- movilizar energía,
- investigar sobre la práctica educativa.

MEMORIA DEL DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Para finalizar este apartado, se incluye parte de la memoria de uno de los departamentos del centro, el de Geografía e Historia con algunas de las propuestas de actividades desarrolladas para mayor ejemplificación de lo que se expone.

1. Profesoras participantes en el grupo de trabajo:

Isabel Torregrosa, Inmaculada Jiménez y Delia Duró.

2. Grupos y número de alumnos con los que se ha trabajado:

- Cinco grupos de 3º de ESO (140 alumnos y alumnas).
- Seis grupos de 2º de BUP (180 alumnos y alumnas).
- Dos grupos de 3º de BUP (63 alumnos y alumnas).

3. **Secuenciación.** Se ha trabajado de forma ininterrumpida en los grupos de 3º de ESO durante el 2º y 3º trimestres; y de forma esporádica en los grupos de 2º y 3º de BUP (todos los grupos han realizado tres trabajos en grupos cooperativos a lo largo de estos dos trimestres).

4. Objetivos que se pretendían alcanzar:

- Promover actitudes de colaboración y trabajo en equipo entre el alumnado.
- Mejorar el clima de la clase tanto en lo que respecta a la relación entre el alumnado como en la relación entre alumnado y profesorado.
- Hacer las clases más participativas y más amenas.
- Integrar al alumnado desmotivado tanto en lo que respecta a su relación con el resto de compañeros y compañeras como a su participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Facilitar una atención más individualizada al alumnado por parte del profesor.
- Mejorar los resultados académicos.

5. Actividades que se han trabajado en grupos cooperativos:

3º de ESO. Han trabajado la Geografía descriptiva tanto mediante ejercicios en clase como a través de un Juego sobre África que se adjunta. La demografía mediante ejercicios prácticos de gráficas de población, pirámides de edades, gráficas de barras y curvas, y diagramas sectoriales. El urbanismo realizando el mapa conceptual y el análisis del estado y de las necesidades de la población en la que residen los alumnos y las alumnas. La industria mediante la realización de un trabajo práctico en FASA-RENAULT en Valladolid. La agricultura mediante la visita a una explotación agraria cercana a Cuéllar y la energía mediante la visita a una central de biomasa en Cuéllar.

2º de BUP. Han trabajado la geografía descriptiva mediante el Juego de África y actividades de orientación y mapa topográfico realizadas en La Herrería. La demografía mediante la realización de pirámides de edades, gráficas de barras y curvas y diagramas sectoriales con datos recogidos en los ayuntamientos de sus respectivas localidades. El urbanismo mediante el análisis crítico de su propia localidad y la realización de un mapa mental. La agricultura mediante la visita a la explotación agraria antes citada y la energía mediante la visita a la Central de biomasa de Cuéllar.

3º de BUP. Han realizado tres trabajos en “grupos de expertos” sobre :

- El Camino de Santiago.
- La España de Velázquez.
- El siglo XX: Historia del movimiento obrero.
- Segunda República y Guerra Civil.
- El Franquismo.
- La Transición democrática.

6. **Evaluación.** En todos los casos hemos evaluado tanto el trabajo individual del alumnado mediante una prueba individual, como el trabajo de grupo mediante pruebas o

trabajos realizados en común por todo el grupo. En los trabajos de grupo siempre se ha pedido un trabajo individual previo a los integrantes de cada grupo para garantizar el trabajo de todos y todas y el buen funcionamiento del mismo.

Asimismo, hemos establecido mecanismos correctores en el proceso de evaluación para garantizar al alumnado de alto rendimiento académico el mantenimiento de su nota cuando colaborara en la buena marcha de su grupo ayudando a los compañeros y compañeras con problemas de aprendizaje. En estos casos, además de evaluar los conceptos y procedimientos, valorábamos de forma muy significativa la actitud.

Los criterios de evaluación tanto a nivel individual como grupal se han explicado siempre previamente al alumnado y, en algunos casos, consensuado con éste. Nos parece muy importante que el alumnado tenga muy clara la forma en que le vamos a evaluar, la considere justa y participe en el proceso de la evaluación.

7. Comparación de resultados académicos antes y después del aprendizaje cooperativo: Hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1) El alumnado que muestra una mejoría más notable es el que tiene problemas de motivación y aprendizaje, porque participa activamente en el aula y se beneficia tanto de las explicaciones como del trabajo de sus compañeros y compañeras.

2) El alumnado medio (suficiente y bien) también mejora su nota por las mismas razones.

3) El alumnado de alto rendimiento mantiene su nota a nivel individual, pero la empeora a nivel grupal puesto que es muy difícil que en un grupo muy heterogéneo en rendimiento académico se pueda mantener el sobresaliente, es por ello que a este tipo de alumnado hay que mentalizarle de la importancia de su colaboración y ayuda al grupo y valorárselo en la calificación final para que pueda mantener el sobresaliente.

8. Opiniones del alumnado. Se han obtenido mediante encuestas para valorar cada uno de los trabajos en grupos cooperativos a las que

respondían todos los alumnos y alumnas. Sus conclusiones son las siguientes:

- El aprendizaje cooperativo les resulta más ameno que el convencional.
- Sus resultados académicos mejoran, salvo alguna excepción.
- Entienden mejor las explicaciones de sus propios compañeros (afirman que les hablan en su propio lenguaje).
- Mejora su relación con su profesor.
- Se sienten más atendidos por su profesor porque le preguntan más y les aclara individualmente sus dudas.

9. Grado de consecución de los objetivos.

Las tres profesoras de este departamento consideramos cumplidos todos los objetivos. Nos hubiera gustado, no obstante, que los resultados académicos fueran mejores, aunque comparados con la media en otras materias nos situamos por encima en el nivel de aprobados, globalmente superan la materia entre el 60% y el 70 % de nuestros alumnos y alumnas.

10. Otras observaciones:

• Nos parece muy importante la puesta en práctica de experiencias de este tipo que favorecen el trabajo en equipo del profesorado y la interdisciplinariedad en la que se debe avanzar más.

• Hay que intentar homologar los criterios de evaluación del profesorado que participa en experiencias de este tipo (se ha hecho un esfuerzo importante pero se debe intensificar). Lo contrario desconcierta mucho al alumnado.

• El aprendizaje cooperativo es un importante instrumento para integrar a todo el alumnado en la institución escolar, fomentar la democracia participativa y mejorar su autoestima porque da protagonismo a todos los alumnos y alumnas.

• El aprendizaje cooperativo permite atender mejor a la diversidad, especialmente si los grupos son poco numerosos (25 alumnos).

• El nivel de estrés del profesorado en el aula disminuye al no tener que mantener en silencio al grupo, al mismo tiempo la satisfacción perso-

nal por el trabajo realizado aumenta porque hemos observado que todo el alumnado trabaja en el aula y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora.

- No obstante, no hemos observado un aumento del trabajo individual del alumnado en casa, lo que puede explicar que los resultados académicos no sean todo lo buenos que esperábamos.

- El aprendizaje cooperativo requiere una exhaustiva preparación de materiales, así como programación del trabajo que se va a realizar, sistema de evaluación,.. La escasa dotación de material en los centros es un problema que hay que resolver (bibliotecas de aula, ordenador en el aula,..).

- Las aulas de aprendizaje cooperativo no pueden ser aulas convencionales en las que la disposición frontal del alumnado rompe con la idea de trabajo en equipo y papel del profesor. Se hace necesario dotar al centro de un mínimo de cuatro aulas de aprendizaje cooperativo con mesas para seis alumnos, espaciosas y con armarios en los que poder guardar el material que se utiliza.

- Los resultados en el alumnado, tanto a nivel de rendimiento académico como, especialmente, en el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación, mejoran en la medida en que en un mismo grupo-clase trabajen un mínimo de tres o cuatro profesores con esta metodología.

HISTORIA DE ESPAÑA

Trabajo cooperativo en el Museo de América

Vais a realizar una visita al Museo de América en el que tenéis que recoger información para la elaboración de un trabajo en **grupos cooperativos** de cinco personas. El museo está dividido en **cinco secciones: el conocimiento de América, la realidad, la sociedad, la religión y la comunicación.**

Fase 1:

Cada miembro del grupo recogerá en el Museo la información de una de las secciones y visitará las secciones restantes.

Fase 2:

En el aula y en grupos de cuatro alumnos que hayan trabajado la misma sección, se pondrán en común los aspectos trabajados con la finalidad de completar y clarificar la información recogida a nivel individual en el Museo. El resultado de esta puesta en común se entregará por escrito al profesor para su supervisión.

Fase 3:

En grupos de cinco miembros (cada uno especializado en una de las secciones), se informará y explicará al grupo cada una de las secciones trabajadas. Se entregará al profesor un trabajo que recoja las cinco secciones trabajadas en el Museo firmado por los cinco integrantes del grupo que compartirán una misma calificación. **Calificación del trabajo cooperativo.**

Fase 4:

Cada alumno realizará, a nivel individual, un cuestionario para evaluar el grado de consecución de conocimientos. **Nota individual.**

TRABAJO EN GRUPOS COOPERATIVOS SOBRE LA UNIÓN EUROPEA

Instrucciones

Vais a realizar un trabajo en grupos sobre la Unión Europea que consiste en la recogida de datos a partir de un atlas en CD ROM. Este trabajo lo realizaréis a lo largo del 1º y 2º trimestre. Durante el 1º trimestre tenéis que elaborar una ficha de cada país de la Unión Europea en la que figuren:

- Extensión del país.
- Longitud y latitud de la capital.
- Países fronterizos.
- Capital y ciudades más importantes.
- Principales sistemas montañosos.
- Ríos principales.
- Clima.
- Vegetación.
- Número de habitantes, y lengua que se habla.

Esta primera parte del trabajo tenéis que entregarlo antes del día 4 de diciembre. Los trabajos que contengan mayor número de países puntuarán con mejor nota. Como mínimo todos los grupos tienen que tener 6 fichas. El día 18 de diciembre se entregarán el resto de las fichas.

2º Trimestre

Durante el segundo trimestre tenéis que recoger en fichas los datos relativos a:

- Población: densidad.
- Tasas de natalidad y mortalidad.
- Esperanza de vida.
- Índice de alfabetización.
- Población urbana.
- Cultura y sociedad (religión, fiestas, gastronomía,...).
- Organización política: tipo de gobierno.
- Economía: Producto Nacional Bruto.
- Renta per cápita.
- Sector económico más importante.
- Principales industrias.
- Recursos de que dispone.

El trabajo correspondiente al 2º trimestre tendréis que entregarlo antes del día 10 de marzo.

3º Trimestre

Durante este trimestre en el aula haréis un estudio de los distintos países de la Unión Europea en el que compararéis los datos económicos, demográficos y sociales (ej. país con mayor y menor renta per cápita, con más o con menos recursos, con más o con menos población, con más o menos esperanza de vida...). Esta parte del trabajo se entregará antes del 15 de mayo.

Organización de los grupos

Cada día utilizará el ordenador una persona del grupo, de forma que todos lo utilicéis. Los tres miembros restantes del grupo que no utilizan el ordenador haréis la recogida de datos en el cuaderno de clase para pasarlos posteriormente a las fichas.

IMPORTANTE. Recuerda que se trata de un trabajo para el que es imprescindible la cooperación de todos los miembros del grupo. Vuestra calificación será mejor en la medida que os organicéis bien y todos realicéis vuestro trabajo en el grupo.

Evaluación

Además de la evaluación que la profesora realice del trabajo de cada grupo, basándose en las fichas entregadas y en la observación de las actitudes en el aula, cada grupo de trabajo evaluará a los integrantes de dicho grupo en función del trabajo que hayan realizado. Para la nota final de cada alumno se tendrán en cuenta estas dos evaluaciones.

Cómo acceder a la información en el CD:

Proyecto Atenea - Atlas Mundial en 3D

- 1- Ficha
- 2- Mapa
- 3- Información.

Para salir del programa:

- Salir - Proyecto Atenea (X) - Inicio -
- Apagar el sistema.

JUEGO DE GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA DE ÁFRICA.

Objetivos:

- Aprender los rasgos físicos y políticos del continente africano.
- Memorizar términos geográficos de una forma dinámica y activa.
- Aprender a trabajar de forma grupal e individual.
- Ejercitar el aprendizaje de hacer preguntas.
- Buscar e investigar las respuestas correctas.
- Despertar el interés a través del juego y la participación.

Desarrollo de la actividad:

Fase preliminar:

Los alumnos habrán trabajado previamente el mapa de África en cuanto a reconocimiento del espacio físico y político. Ahora lo que se pretende es que a través del juego fijen mejor los términos y su localización geográfica. Será, pues, una forma de aprendizaje cooperativo aplicado a una parte del programa que puede resultar monótono y aburrido si se hace de forma individual.

Fase I. Una sesión de clase.

Los alumnos divididos en grupos de cuatro elaborarán las preguntas sobre rasgos físicos: relieve, cabos, penínsulas, ríos, lagos, mares etc.

y sobre rasgos políticos: países, capitales, regiones naturales, etc. Un total de veinte preguntas más dos de máxima dificultad a su juicio. Todas las preguntas deberán ser contestadas con el máximo rigor, para ello utilizarán el libro de texto y los atlas. El profesor recogerá el listado de preguntas-respuestas para revisarlo.

Fase II. Una sesión de clase.

Una vez revisado el listado, se entregará a los alumnos de nuevo, junto con los folios de colores: folios de papel color azul, verde, amarillo y rosa. que se dividirán cada uno en ocho tarjetas. En cada tarjeta el alumno tendrá que escribir en letra clara la pregunta, escrita en negro, y la respuesta, escrita en rojo, coordinando tema/color. Hemos seleccionado temas y colores así: hidrografía-color azul, orografía y accidentes geográficos-color amarillo, tema político-color rosa y temas de máxima dificultad- color verde.

Cada alumno rellenará los contenidos de cada tema en la hoja del color correspondiente. El alumno que tenga menos preguntas deberá realizar un dado con cartulina recubierto con papel de celo para que bote mejor y no haga ruido. Las tarjetas de todos los grupos y de todos los cursos de 2º que participan en el juego se agruparán por colores y se barajarán para mezclarlas indistintamente.

Fase III. Una o dos sesiones

Se entregará a cada grupo un tablero con el mapa mudo político del continente africano, dividido en casillas y con símbolos indicativos del juego, su dado, cuatro fichas, cinco tarjetas de cada color y las reglas del juego.

Y comienza el juego

Evaluación:

— El primero del grupo en llegar a la meta tendrá una puntuación de 7. Jugará la semifinal con los primeros de cada grupo para conseguir el 8. El finalista jugará con los finalistas de cada grupo para conseguir el premio de una camiseta. En esta prueba final puede presentarse con un grupo de dos o tres especialistas/expertos elegidos por él de entre los de su clase con el fin de recibir asesoramiento.

— El segundo en llegar a la meta tendrá una puntuación de 6.

— El tercero en llegar a la meta tendrá una puntuación de 5.

— El cuarto en llegar a la meta tendrá una puntuación de 4 y se presentará a una prueba individual de preguntas abiertas sobre el tema.

El comportamiento, el respeto y la actitud de los alumnos sumarán hasta dos puntos una vez se hayan superado los conceptos y procedimientos.

Documento VII. 5. La creación de normas de ciclo. IES Miguel Catalán

El proyecto de normas de ciclo que presentamos a continuación se inició en el IES Miguel Catalán de Coslada en el curso académico 2001-2002. El proyecto ha surgido como una necesidad del equipo de tutores del primer ciclo, ha sido diseñado por el orientador del centro, y está siendo llevado a la práctica por esos mismos tutores coordinados por la jefa de estudios del primer ciclo.

Este proyecto, presenta las siguientes características:

1. Se trata de un proyecto en el que establecemos normas y consecuencias para el profesorado y alumnado.

2. Estamos ante un proyecto de normas para todo el primer ciclo de la ESO. Este hecho hace más complejo el proceso de coordinación y consenso entre el profesorado y el alumnado, pero al tiempo ofrece una mayor coherencia.

3. Este proyecto cuenta con un alto grado de participación del alumnado en el proceso de elaboración de las normas.

4. Las normas que se establecen responden a las necesidades que van manifestando los profesores y los alumnos para que el centro sea un lugar de socialización y donde sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Hemos establecido unas consecuencias basadas en un modelo de justicia restitutiva, que busca fundamentalmente la reparación del daño causado para, en la medida de lo posible, sanar las relaciones deterioradas.

Vamos a contar nuestra experiencia siguiendo un orden cronológico que se corresponde con los puntos que se desarrollan en el siguiente guión:

1. Presentación del proyecto.
2. Fase de sensibilización.
3. Fase de producción de normas y establecimiento de consecuencias.
4. Fase de negociación y consenso.
5. Fase de aplicación y seguimiento.

En cada uno de estos puntos hablamos de:

- a. Planteamiento inicial.
- b. Actividades realizadas.
- c. Valoración.

I. Presentación del proyecto

a) Planteamiento inicial.

Recogida la demanda de los tutores del primer ciclo de la ESO, elaboramos un proyecto que presentamos al equipo directivo del centro, a la jefa de estudios del primer ciclo y a los equipos de tutores de 1º y 2º de la ESO. Para ello elaboramos el documento, en el que se justificaba la necesidad de establecer unas normas claras y consensuadas por los diferentes sectores de la comunidad educativa, en el que nos fijamos unos objetivos y desarrollamos un plan para llevarlo a cabo.

b) Actividades realizadas.

El texto que presentamos a continuación pertenece a este documento.

Proyecto. Normas de ciclo

I. Justificación del proyecto

El establecimiento de unas reglas claras y conocidas que regulen los distintos aspectos de la vida del instituto, y la implicación del alumnado y del profesorado en el buen funcionamiento del centro, constituyen dos líneas esenciales en la gestión de la convivencia que quedan recogidas como factor de calidad en todas las investigaciones sobre escuelas eficaces.

En cuanto al primero de los factores, ha quedado demostrado que los alumnos que son conscientes de las normas que rigen las distintas situaciones de la vida escolar se desenvuelven mejor, ya que saben a qué atenerse y pueden autorregular mejor su comportamiento; saben lo que tienen que hacer, cómo hacerlo y las consecuencias que se derivan de ello y por esta razón tienden a percibir el clima estable como algo seguro. Además, la existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos facilita la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna de ellas. Y el alumnado percibe la corrección como una consecuencia previamente establecida en un acuerdo en el que ha participado y no como una decisión arbitraria del profesorado.

En cuanto al segundo de los factores, la participación del profesorado y alumnado en el proceso de generación y seguimiento de las normas, se ha señalado en numerosas investigaciones (Watkins y Wagner, 1991) que favorece un mayor grado de implicación con el cumplimiento de las mismas, así como un mayor sentido de pertenencia al centro. Por el contrario, cuando el profesor se sitúa como el guardián del orden, los alumnos declinan su responsabilidad en el buen funcionamiento del centro.

El establecimiento de normas de aula es un marco privilegiado para comprender conceptos como la participación, el respeto, la democracia, la responsabilidad,... también para aprender a trabajar en grupo, a formular propuestas en términos positivos, a experimentar la empatía, el autocontrol, etc.

En definitiva, la intervención en la mejora de la convivencia, mediante el establecimiento de unas normas claras y conocidas que surjan como fruto de un proceso de participación del alumnado y el profesorado, nos ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos en nuestro centro y supone una invitación a todos los sectores implicados a participar y corresponsabilizarse en el buen funcionamiento del instituto.

II. Objetivos

Nos planteamos los siguientes objetivos en este proyecto:

- a. Comprender la importancia de las normas para el buen funcionamiento de los grupos y las organizaciones.
- b. Comprender la buena marcha de la convivencia como una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.
- c. Favorecer la implicación de toda la comunidad educativa en el funcionamiento del centro.
- d. Establecer unas normas claras y concretas.
- e. Establecer unas consecuencias realistas, proporcionales y retributivas con respecto al daño causado.
- f. Prevenir los conflictos que puedan darse en el centro.

III. Características

Características de la intervención con el alumnado.

Como hemos señalado anteriormente, el alumnado es una parte muy importante de este proceso. El trabajo que vamos a realizar con el alumnado cuenta con las siguientes características:

1. En el proyecto van a participar todo el alumnado de primero y segundo de la ESO.
2. Utilizaremos la hora de tutoría semanal para trabajar con el alumnado.
3. Los tutores son los encargados de dirigir el proceso. Su función esencial es la de facilitadores y moderadores participantes en el proceso, favoreciendo la adopción de distintos puntos de vista y promoviendo la negociación, sin imponer criterios.
4. La metodología que vamos a utilizar en el aula incluirá reflexiones y debates en pequeño y gran grupo.
5. Las distintas actividades que se realicen con los alumnos en la hora de tutoría serán preparadas previamente en la hora semanal de coordinación de los tutores.
6. El Departamento de Orientación está a disposición de los tutores para apoyarles en cualquier aspecto del proyecto.

Características de la intervención con el profesorado.

1. El profesorado, como miembro clave de la comunidad educativa, también participa en el proceso de reflexión, elaboración de normas, establecimiento de consecuencias ante el incumplimiento, seguimiento y supervisión del proceso.
2. Distinguiremos dos grupos dentro del profesorado, a saber, los profesores tutores y la jefatura de estudios, por un lado, y el resto del profesorado que imparte clase en el primer ciclo pero que no es tutor, por otro.
3. El primero de los grupos, es decir, los profesores tutores y la jefatura de estudios, son los encargados de trabajar las actividades con el alumnado y reflexionarán sobre las normas y las consecuencias tanto con su grupo de tutorandos como con el resto de tutores, jefatura de estudios y orientador en las reuniones de coordinación semanal.
4. El resto de profesores también participará en todo el proyecto de establecimiento de normas a través de algún documento, mediante el cual les informemos y obtengamos sus opiniones.
5. Concedemos tanta importancia a la implicación en el proceso de todo el profesorado como al producto final que ha de ser fruto del consenso.

IV. Fases y actividades

1. Fase de sensibilización.

1.1. Alumnado.

En esta primera fase del proyecto pretendemos que el alumnado:

- a) Comprenda la existencia de una serie de normas como una necesidad para regular la vida colectiva.
- b) Se sienta motivado para que se implique en el proceso de generación de normas del ciclo.
- c) Se haga una idea de la participación que le solicitamos y conozca los pasos que vamos a dar para conseguirlo.

1.2. Profesorado grupo uno.

En cuanto al primer grupo de profesorado, tenemos que indicar que este proyecto ha surgido como una propuesta de los tutores de 1º y 2º de la ESO, así como de la jefatura de estudios; en este sentido, la motivación es el punto de partida. En cuanto a la difusión del proyecto, utilizamos la presentación del mismo como actividad de sensibilización.

1.3. Profesorado grupo dos.

Para el segundo grupo de profesores nos planteamos los mismos objetivos que con el alumnado.

2. Fase de producción de normas.

Para desarrollar esta fase, el grupo de tutores, la jefatura de estudios y el departamento de orientación deben tomar dos decisiones metodológicas previas sobre:

1. El grado de responsabilidad que se le va a otorgar al alumnado.
2. El establecimiento de un código de normas para el profesorado.

En cuanto al primer punto tenemos tres alternativas:

- a) El tutor propone las normas que el profesorado ha considerado más importantes para el buen funcionamiento del ciclo y de la clase. El papel de los alumnos es analizarlas y sugerir posibles modificaciones.
- b) El alumnado escribe primero las normas que ellos consideran esenciales en la clase con el objeto de inducirles a pensar sobre el sentido y la razón de cada una de ellas, y después el tutor expone las normas establecidas por el profesorado y se muestra dispuesto a incluir alguna de las propuestas por el alumnado.
- c) El alumnado formula la normativa en una dinámica en la que el profesor participa como un miembro más de la clase, al tiempo que hace de facilitador.

En cuanto a la segunda decisión, queremos indicar que establecer unas normas para el profesorado supone una apuesta decidida a favor de un modelo de convivencia democrático en el ciclo. De esta forma el profesorado muestra un compromiso explícito con el buen clima del centro y el alumnado percibe en estas normas un alto sentido de equidad. Paralelamente se refuerza el liderazgo del profesorado al darse cuenta los alumnos que éste conoce sus necesidades, actúa como facilitador del aprendizaje y posee un modelo claro y coherente.

Establecimiento de consecuencias.

Se trata de fijar las posibles consecuencias asociadas al incumplimiento de las normas.

Las consecuencias deben tener un carácter educativo y reparador, puesto que guardan una relación directa con el tipo de falta cometida y van orientadas a ayudar al infractor a comprender los efectos negativos de su conducta más que a penalizarla.

Dado que el alumnado es proclive a proponer consecuencias punitivas, es necesario abordar previamente con ellos algunos aspectos formativos relativos a la finalidad de las sanciones, a su eficacia en el control del comportamiento y a los posibles efectos no deseados que puede tener el castigo como estrategia para modificar conductas.

3. *Fase de negociación y consenso.*

El objetivo final de esta fase es llegar a un acuerdo satisfactorio entre las partes implicadas que recoja unas cuantas normas sencillas y claras que afecten al alumnado y al profesorado, así como unas consecuencias reparadoras ante el incumplimiento de estas normas.

Esto supone poner de acuerdo a todos los alumnos de primero y segundo y a todo el profesorado del primer ciclo.

Queremos señalar algunas reglas importantes que hay que tener en cuenta:

- a. Para llegar a un verdadero consenso, las diferentes partes deben gozar de una capacidad real de decisión. Los límites los marcarán las normas de rango superior.
- b. Debe darse una comunicación eficaz, de forma que las distintas partes tengan ocasión no sólo de exponer sus posturas sino también sus necesidades y sentimientos.
- c. Para facilitar el éxito es mejor comenzar debatiendo sobre aquellas reglas en las que haya una mayor posibilidad de acuerdo.
- d. Cuando surjan escollos es necesario que las partes expongan abiertamente las razones de su discrepancia y que propongan alternativas mutuamente aceptables, subrayando las ventajas de un posible acuerdo.

4. *Aplicación y seguimiento.*

En esta fase hay tres elementos importantes que hay que considerar:

- a. La difusión de la normativa aprobada. Esto va a facilitar que aprendamos, memoricemos y nos familiaricemos con la normativa.
- b. La aplicación del sistema de normas. Es la condición necesaria para que el alumnado y el profesorado perciba que la cosa va en serio y para que el sistema tenga validez.
- c. La revisión y ajuste del sistema. Se trata de una evaluación continua del proceso que nos permita realizar las correcciones oportunas.

3. **Temporalización.**

Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Fase I.	Fase II.	Fase IV.	Fase V.	Fase V.	Fase V.
Fase II.	Fase III.	Fase IV.			

4. **Evaluación.**

Está previsto realizar una evaluación continua, así como una evaluación en el último mes del curso escolar para poder valorar la incidencia en la mejora de la convivencia en el primer ciclo. En caso afirmativo nos planteamos la modificación del actual RRI en lo que hace referencia al primer ciclo de la ESO.

c) Valoración.

En las reuniones con los tutores leímos el documento que hemos presentado y fuimos reflexionando y tomando decisiones sobre aspectos importantes.

Valoramos positivamente partir de un documento escrito ya que nos sirvió en primera instancia para ir sensibilizándonos sobre la relevancia del proyecto. Las tres decisiones más importantes que tomamos en esta fase fueron las siguientes:

1. En cuanto al grado de responsabilidad que se le va a otorgar al alumnado, decidimos que los alumnos formularían la normativa y el profesor participaría con sus propuestas al tiempo que realizaría un papel de asesor y facilitador. En un segundo momento los tutores revisaríamos las normas para que se ajustaran a los criterios previos establecidos y propondríamos alguna nueva en caso de que fuera necesario.

2. En cuanto al establecimiento de un código de normas para el profesorado, nos mostramos de acuerdo con establecer unas normas para nosotros con la participación del alumnado.

3. En cuanto a las consecuencias de las normas, nos planteamos la posibilidad de matizarlas en un sentido más educativo cuando los alumnos no lo incluyeran en sus propuestas.

Por último, queremos indicar que no pudimos cubrir el calendario previsto y que necesitamos más tiempo para la fase de elaboración de las normas por parte de los alumnos.

II. Fase de sensibilización

a) Planteamiento inicial.

En esta fase nos planteamos actividades para el alumnado y para el profesorado no tutor. Las primeras las llevamos a cabo en la tutoría y utilizamos cuatro sesiones de tutoría. En cuanto a las actividades para el profesorado no tutor elaboramos un documento que tenía dos objetivos: informarles del proyecto y recoger sus impresiones.

b) Actividades realizadas.

A continuación presentamos las actividades que hemos realizado para cubrir estas fases, tanto con el alumnado como con el profesorado.

Actividades para el alumnado

Fase de sensibilización.

1. Presentación del proyecto:

El tutor, comenta a la clase que vamos a iniciar un proceso para establecer unas normas de funcionamiento para el centro. En este proceso vamos a participar todo el alumnado y el profesorado de 1º y 2º de ESO. Vamos a dedicar las próximas tutorías a acordar entre todos las normas y las consecuencias ante su incumplimiento. Lo que decidamos lo pondremos en común con otras clases y con el resto de profesores y el resultado que obtengamos será el reglamento que entre todos hemos creado.

2. Ésta es mi gente.

Objetivos:

- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de las normas para el buen funcionamiento de las instituciones.
- Comprender la buena marcha de la convivencia como una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.
- Comprender el sentido preventivo de posibles conflictos que tiene el establecimiento de unas normas.

Desarrollo:

1. Pedimos a los alumnos que cojan medio folio y un bolígrafo. Tienen que pensar en un grupo al que pertenecen, por ejemplo: familia, pandilla, equipo deportivo, grupo de música, grupo de catequesis, de asociación,... Cada alumno elige uno, el que más les guste y lo dibuja en una de las caras.
2. Dan la vuelta a la hoja y dividen la cara en dos columnas. En la primera columna escriben el nombre de los miembros del grupo y una situación vivida recientemente en ese grupo en la que se lo hayan pasado fenomenal todos.
3. En la segunda columna escriben las normas que tiene ese grupo que hacen que lo puedan pasar bien. Algunos alumnos pueden identificar normas con leyes escritas y, por tanto, les costará asociar normas con sus grupos informales; es el momento de explicarles que existen normas explícitas y normas implícitas. Podemos poner el ejemplo de que respetarnos entre nosotros es una norma implícita, no está escrita en ningún sitio, pero si no la cumples puedes tener problemas con los miembros de tu grupo.
4. Formamos grupos aleatorios de 3 ó 4 personas. El sistema más rápido es calcular primero cuántos grupos queremos hacer, por ejemplo seis. Pedimos a los alumnos que se numeren hasta el seis, el primero dice uno, el segundo dos, el tercero tres, así hasta seis, el séptimo alumno dice uno y vuelve a iniciarse la numeración. Repetimos esto hasta que todos los alumnos, por orden, han ido diciendo un número del uno al seis. Al final se unen los unos con los unos, los doses con los doses y así sucesivamente hasta tener los seis grupos.
5. Compartimos dentro del grupo el trabajo realizado de la siguiente forma: nos enseñamos el dibujo del grupo elegido, contamos quiénes son su componentes y cuál fue ese gran momento vivido. Con respecto a las normas cada grupo debe elaborar una única lista. Para ello van a proceder de la siguiente manera:
 - a) Cogen una hoja en limpio.
 - b) Eligen un secretario.
 - c) Leen lo que han escrito todos los miembros del grupo.
 - d) Escriben la lista resumen, poniendo los elementos de cada cual y descartando los repetidos.
 - e) Eligen un portavoz para leerlo en voz alta cuando les demos la palabra.
6. Puesta en común. Vamos leyendo las aportaciones de los grupos y el tutor va copiando la lista definitiva en la pizarra.
7. Dividimos a los alumnos en grupos de 4 ó 5 personas. Cada uno va a trabajar sobre un grupo diferente. Unos son la familia, otros son la pandilla de amigos, otros son el grupo deportivo, y así hasta 5 ó 6 grupos. Cada grupo debe responder a las preguntas que aparecen más adelante, la idea es que escriban en un papel las preguntas y las respuestas:
 - a. ¿Qué hace este grupo para dar a conocer sus normas?
 - b. ¿Qué hace este grupo para hacer respetar sus normas?
 - c. ¿De qué manera se sanciona el incumplimiento de la norma?.
 - d. ¿Qué pasaría si no existiesen normas en este grupo? y ¿en la sociedad?
 - e. ¿Qué sentido tiene tener normas en este instituto? ¿Cómo sería el instituto sin normas?

8. Hacemos una puesta en común con las respuestas a estas preguntas. Para ello los portavoces de cada grupo dicen lo que han escrito. Se puede cerrar el ejercicio con una reflexión-resumen.
9. Actividad complementaria. Los tutores van a dedicar dos sesiones más a hacer un mural por clase en el que aparezcan los dibujos de los grupos a los que pertenecen y las normas que hacen que funcionen bien y que permiten que pasen buenos momentos en ellos.

Actividades para el profesorado no tutor

Presentación.

Estimados compañeros: durante este curso la jefatura de estudios, el departamento de orientación y los equipos de tutores de 1º y 2º de la ESO hemos decidido abordar el tema de las normas con el alumnado del primer ciclo. El objetivo que nos marcamos es que el alumnado establezca unas normas que rijan su comportamiento, así como unas consecuencias ante el posible incumplimiento de estas normas. Además vamos a proponer a los alumnos que participen en la elaboración de unas normas y unas consecuencias para el profesorado. Queremos que todo el alumnado y todo el profesorado que trabaja en el primer ciclo participe de este proyecto.

A continuación vamos a plantearte algunas preguntas que nos gustaría que respondieras. Te iremos informando de la evolución de este proyecto. Gracias y ¡hasta pronto!

- a. ¿Te parece que este proyecto puede incidir positivamente en la mejora de la convivencia en el primer ciclo de la ESO?
- b. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ves al proyecto?
- c. ¿Te parece adecuado que los alumnos establezcan normas y consecuencias para alumnado y profesorado?
- d. ¿Crees que debe tener algún tipo de limitación la participación del alumnado? ¿En qué sentido?
- e. ¿Estás dispuesto a leer el borrador de normas y darnos tu opinión?

c) Valoración.

Las actividades con el alumnado se desarrollaron muy bien. Los alumnos participaron con aportaciones muy interesantes y se realizaron unos carteles que se colocaron en la clase y en los pasillos del centro.

En cuanto a las aportaciones del profesorado, pensamos que la actividad realizada cubre los objetivos que nos habíamos marcado, por un lado informarles y por otro lado tener en cuenta sus opiniones. En este último aspecto tenemos que destacar que la diversidad de opiniones sobre la forma de llevar a cabo este proyecto fue más amplia si bien a la mayor parte del profesorado le parecía interesante la idea.

III. Fase de producción de las normas y las consecuencias

a) Planteamiento inicial.

Esta es la fase en la que realmente se establecen las normas y las consecuencias ante su posible incumplimiento. Para llevarla a cabo planteamos una actividad-tipo que fue desarrollándose en todos los cursos del primer ciclo de la ESO. Los tutores se encargaron de coordinar y dinamizar este proceso.

b) Actividades realizadas.

A continuación presentamos las actividades que hemos realizado para cubrir esta fase.

Establecimiento de normas y consecuencias

Objetivo:

Establecer las normas de funcionamiento.

Desarrollo:

I. Introducción.

1. El tutor o tutora comenta y recuerda que vamos a elaborar un documento con las normas de ciclo, que en este proceso están participando todo el alumnado de 1º y 2º de la ESO y todo el profesorado del primer ciclo. Las conclusiones a las que lleguemos o las normas que establezcamos, se unirán con las de las otras clases, de modo que al final los alumnos tendrán su propuesta de normas que habrá que consensuar a través de los delegados con los representantes de los profesores.
2. El tutor comenta que vamos a seguir los siguientes pasos:
 - a. Establecemos normas para los alumnos.
 - b. Establecemos consecuencias ante el incumplimiento de las normas para los alumnos.
 - c. Establecemos normas para el profesorado.
 - d. Establecemos consecuencias ante el incumplimiento de las normas para el profesorado.

II. Normas para el alumnado. Ámbitos, necesidades y normas.

1. Vamos a delimitar el campo sobre el que vamos a definir las normas. Dentro de este campo podemos crear las que mejor nos parezcan, pero debemos dejar claro a los alumnos que no tenemos la posibilidad de establecer aquellas que se salgan de este terreno de juego. No podemos crear normas que choquen con la normativa superior, por ejemplo, no podemos permitir que los alumnos salgan del centro en el horario escolar. Debemos aclarar este punto para que los alumnos puedan ajustar sus expectativas.
2. Tenemos que decidir sobre qué aspectos de la vida del aula y del centro se van a definir las normas de comportamiento. Para ello vamos a establecer siete ámbitos:
 1. Asistencia y puntualidad,
 2. Limpieza y cuidado de material e instalaciones.
 3. Relaciones entre el alumnado.
 4. Relaciones con el profesorado.
 5. Utilización de espacios.
 6. Atención y trabajo en clase.
 7. Higiene y salud.
3. Hacemos grupos aleatorios de 3 ó 4 alumnos y les pedimos que formulen qué necesitan en cada uno de estos ámbitos para sentirse bien y aprender en la clase y en el centro.
4. Hacemos una puesta en común y elaboramos un cartel o escribimos en la pizarra las aportaciones de los grupos, organizadas en los apartados establecidos inicialmente.
5. Hacemos grupos aleatorios de 3 ó 4 alumnos y les pedimos que partiendo de esas necesidades, formulen las normas que consideren más importantes para que la convivencia en la clase y en el centro funcione bien, y todos los alumnos puedan aprender. Para establecer estas normas les damos las siguientes pautas:
 - Las normas deben ser claras y concretas.

- Las enunciamos en positivo (hay que expresar el comportamiento correcto no lo que no está bien hacer).
 - Deben ser realistas y fáciles de cumplir.
 - Deben ser justas y comprensibles (que se entienda su sentido, su razón de ser).
 - No deben ser muchas.
 - No deben ir contra normas superiores.
6. Nueva puesta en común. En la pizarra, en un cartel o como queramos vamos escribiendo las normas que nos vayan diciendo los grupos, excluyendo aquellas que se repitan y refundiendo las que se puedan.
 7. Volvemos a establecer grupos y les pedimos que establezcan consecuencias ante el incumplimiento de las normas. Es importante que indiquemos al alumnado la diferencia entre castigos y consecuencias. Les pedimos que intenten pensar en consecuencias que tengan un carácter educativo y reparador, que guarden una relación directa con el tipo de falta cometida y vayan orientadas a ayudar al infractor a comprender los efectos negativos de su conducta más que a penalizarla.
 8. El profesor puede ir comentando, pidiendo explicaciones, ayudando a formularlas, etc... pero tiene que quedar claro que en toda esta fase se debe tener una actitud abierta hacia las propuestas de los alumnos y que se facilite su trabajo para que lleguen a sus conclusiones, en este sentido no debe ir dirigiendo el resultado.



c) Valoración.

En primer lugar, queremos indicar que esta fase se alargó bastante, para otras ocasiones consideramos importante agilizar el trabajo marcando mejor los tiempos. El excesivo tiempo dedicado a esta fase ha supuesto en algún grupo un cierto cansancio por parte del alumnado.

En segundo lugar, queremos destacar la gran similitud de normas y consecuencias establecidas en los cursos de 1º y 2º de la ESO, lo cual nos ha facilitado enormemente la fase de negociación y consenso.

IV. Fase de negociación y consenso

a) Planteamiento inicial.

Establecidas las normas y las consecuencias en cada clase, debemos establecer una única lista común a todos los alumnos de 1º de la ESO, y otra lista común para los de 2º de la ESO. Estas listas contendrán las normas y las consecuencias ante su posible incumplimiento.

b) Actividades realizadas.

Los acuerdos

Objetivo:

Consensuar en cada nivel las normas establecidas en cada clase.

Desarrollo:

1. Establecemos una reunión preparatoria en la que participan los tutores, la jefe de estudios y el orientador y en la que fijamos las normas y las consecuencias comunes establecidas en las clases. En esta reunión dejamos a un lado las normas que sólo aparecen en alguna de las clases.
2. Reflexionamos sobre las normas, y observamos si están bien formuladas, si son suficientes, si se ajustan a normas superiores...
3. Reflexionamos sobre las consecuencias establecidas para las normas anteriores. En caso de que las consecuencias sean excesivamente punitivas vamos a tomarnos la libertad de proponer alternativas para que las aprueben los alumnos.
4. Establecemos una segunda reunión en la que están presentes dos representantes de cada clase, los tutores, la jefa de estudios y el orientador. Establecemos los puntos de acuerdo y vamos reflexionando sobre los puntos de desacuerdo, con objeto de sacar una lista definitiva.
5. La jefatura de estudios presenta las normas y las consecuencias al resto del equipo educativo del primer ciclo para su aprobación definitiva.
6. Los representantes de los alumnos presentan a sus compañeros las normas consensuadas.

c) Valoración.

El resultado final es una única lista de normas y consecuencias para el alumnado, y otra para el profesorado del primer ciclo de la ESO.

Consideramos que el resultado final ha sido valioso y ha merecido el esfuerzo realizado. Las normas a las que hemos llegado no han sido nada originales, más bien al contrario, son unas normas clásicas. Sin embargo, nos encanta comprobar que las mentes de los alumnos están llenas de sentido común y que consideran que cumpliendo esas normas, la convivencia y el aprendizaje en el centro mejorarían. En cuanto a las consecuencias, tenemos que decir que los alumnos incluyeron algunas con un carácter más punitivo, como del tipo copiar muchas veces algo o expulsar del centro al alumno, que no aparecen en el documento final. Los profesores nos hemos tomado la libertad de darle un giro más educativo.

V. Fase de aplicación y seguimiento

a) Planteamiento inicial.

El proyecto que hemos realizado se ha extendido a lo largo de la tutorías del segundo y tercer trimestre, tanto el profesorado como el alumnado ha quedado un poco cansado con el tema de las normas, no obstante hemos conseguido terminar la fase IV y elaborar un producto final. Por esta razón decidimos dejar la aplicación y seguimiento para el curso 2002-2003.

Para el próximo curso nos planteamos los siguientes objetivos:

- Aplicar esta normativa.
- Motivar al profesorado y al alumnado en el cumplimiento de las normas.
- Implicar a todo el profesorado y el alumnado en la supervisión del cumplimiento de la normativa.
- Introducir las normas y las consecuencias en el Reglamento de Régimen Interior.
- Difundir este proyecto entre el profesorado de toda la etapa, para que el alumnado

del segundo ciclo pueda regirse también por estas normas.

- Sensibilizar en nuestra normativa al alumnado nuevo que se incorpora a 1º de la ESO.

b) Actividades que nos planteamos realizar.

Para 1º de la ESO.

1. Actividad de sensibilización sobre la importancia de dotarnos de nuestras normas. Adaptaremos la actividad "Esta es mi gente".

2. Edición de un libro gigante sobre la convivencia. Este libro contará con dos partes; en la primera parte aparecería la normativa y en la segunda tanto las consecuencias ante el incumplimiento como las acciones positivas que realizamos a favor de la convivencia.

El trabajo sobre cada norma incluye los siguientes apartados:

- Enunciado de la norma.
- Cómic alusivo a la norma.
- Cuento relacionado con el tema.
- Dilema moral.
- Ejemplo de buenas prácticas.

El trabajo con cada consecuencia y con las medidas positivas incluye los siguientes apartados:

- Enunciado.
- Sentido.
- ¿En qué consiste?
- Ejemplos.

Para 2º de la ESO.

1. Edición de un libro gigante sobre la convivencia para segundo de la ESO, con la misma estructura que el libro de 1º de la ESO.

2. Incorporación de alumnado del primer ciclo para formar parte de la comisión de convivencia. Dos de sus funciones serían: la supervisión del cumplimiento de las normas y el diseño y desarrollo de acciones para la mejora de la convivencia.

Para 3º de la ESO.

1. Edición de cinco carteles para cada clase referidos a los siguientes aspectos:

- Normas relacionadas con el cuidado del material propio y ajeno, personal y del centro.
- Normas relacionadas con la atención y el estudio en la clase.
- Normas relacionadas con la asistencia y la puntualidad.
- Normas relacionadas con las relaciones personales entre personal no docente, profesorado y alumnado.
- Normas relacionadas con la higiene y la salud personal.

Sobre cada cartel se trabajarán los siguientes aspectos:

- Enunciado de las normas.
- Elaboración de un eslogan.
- Elaboración de un icono que lo represente.
- Relato relacionado con el tema.
- Ejemplos de buenas prácticas.

Actividades para los profesores que se incorporan a nuestro centro y para los tutores de 3º de la ESO.

1. Información y reflexión sobre el proyecto de normas realizado en el primer ciclo de la ESO durante el curso anterior.

Actividades para el centro.

1. Elaboración de un documento que constituya el RRI y que sea difundido, explicado y aprobado en el claustro de profesores. Este documento incluiría los siguientes apartados:

- Presentación del modelo integrado de resolución de conflictos.
- Valores que justifican nuestra normativa.
- Normativa elaborada.
- Consecuencias ante el incumplimiento de las normas.
- Medidas preventivas para el cumplimiento de las normas.

c) Valoración final.

El proyecto de creación de normas por y para

el alumnado y el profesorado se inició en el mes de enero del curso 2001-2002.

A lo largo del desarrollo de este programa nos estamos encontrando con muchos éxitos y algunas dificultades. Entre las dificultades destacamos las siguientes:

1. Necesitamos ajustar de forma más eficaz las actividades a tiempos más breves. La idea es evitar que los alumnos y los profesores se cansen en el desarrollo de las tareas.
2. Ha resultado difícil implicar al profesorado no tutor. Necesitamos sensibilizar e implicar más a todo el profesorado del centro.

En cuanto a los éxitos tenemos que resaltar que valoramos positivamente las acciones que vamos realizando y consideramos que entre el alumnado y entre el profesorado (especialmente entre los tutores) existe una mayor sensibilidad para la mejora de la convivencia.

De hecho el programa está cubriendo los objetivos en cuanto a:

1. Crear sensibilización hacia la importancia de dotarnos de unas normas y de velar por su cumplimiento.
2. Crear cauces de participación y compromiso con la mejora de la convivencia.
3. Mejorar la calidad de la educación y de las relaciones en el instituto.

ANEXO

Normas para el alumnado del primer ciclo de la ESO

Normas para el alumnado	Consecuencias del incumplimiento
1. Todos debemos cuidar el material propio, el de los demás compañeros, y el mobiliario y entorno del centro (mesas, paredes, pasillos, cuartos de baño, instalaciones deportivas,...).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pagar el material deteriorado. 2. Realizar trabajos para el centro al terminar las clases. 3. Informar a los padres.
2. Los alumnos debemos mantener la clase limpia y las mesas colocadas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limpiar la clase en el recreo.
3. Tenemos que pedir permiso a otros compañeros para utilizar su material.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir disculpas. 2. En caso de deterioro, reposición del material. 3. En caso de robo, devolución y trabajos para el centro al terminar las clases.
4. Los alumnos debemos asistir con puntualidad a clase, tanto a primera hora como a las restantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permanecer de pie en el aula el tiempo equivalente al retraso. 2. Informar a los padres si el retraso es reiterado.
5. Cuando faltemos nuestro padres deben justificar la falta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tutor informará a los padres.

Normas para el alumnado	Consecuencias del incumplimiento
6. Los alumnos debemos esperar al profesor dentro del aula, con el material sobre la mesa y la clase ordenada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amonestación en el cuaderno a los padres. 2. Parte de disciplina. 3. Imposibilidad de realizar salidas con el centro.
7. Los alumnos debemos atender a las explicaciones, preguntar lo que no entendamos y participar en la clase, así como respetar las ideas de los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amonestación en el cuaderno a los padres. 2. Parte de disciplina. 3. Imposibilidad de realizar salidas con el centro.
8. Los alumnos debemos traer los deberes hechos de casa, entregar los trabajos en la fecha indicada y hacer las actividades que se planteen en clase.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amonestación en el cuaderno a los padres. 2. Parte de disciplina. 3. Imposibilidad de realizar salidas con el centro.
9. Todos debemos dirigirnos a los demás con respeto, sin utilizar motes, ni insultos, sin vacilar, abusar o mostrarse superior.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir disculpas, si el insulto ha sido delante de otros, la petición de perdón será pública. 2. Realizar un acto de conciliación.
10. En caso de conflicto utilizaremos el diálogo para resolverlo y si fuera necesario acudirémos a un mediador, evitando peleas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un acto de conciliación. 2. En caso de incumplimiento de los compromisos del acto de conciliación, se realizarán trabajos para el centro.
11. Debemos tratar con respeto a los profesores, escucharles cuando explican y seguir sus indicaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amonestación en el cuaderno a los padres. 2. Parte de disciplina. 3. Imposibilidad de realizar salidas con el centro.
12. Debemos venir limpios y aseados al Instituto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tutor hablará con el alumno.

Todo el alumnado y el profesorado debemos velar por el cumplimiento de estas normas, las hemos creado conjuntamente y todos somos responsables del clima de convivencia de nuestro instituto.

La reiteración en el incumplimiento de cualquiera de las normas supondrá el aumento en la realización de trabajos para el centro y/o la

imposibilidad de realizar las salidas programadas fuera del centro.

Corresponde a la jefatura de estudios fijar el número de horas de trabajos para el centro que se establezca en cada caso, así como la coordinación de los actos de conciliación, en ambos casos podrá servirse de la ayuda de otros alumnos.

Normas para el profesorado del primer ciclo de la ESO

Normas para el profesorado	Consecuencias
1. Los profesores debemos cuidar el material común del centro: mobiliario, material, instalaciones...	1. Informar a jefatura de cualquier desperfecto.
2. Debemos asistir con puntualidad a clase.	2. Dar explicaciones del retraso a los alumnos.
3. Los profesores debemos explicar los contenidos de la materia a todos los alumnos, ofrecerles actividades y evaluar su trabajo.	3. Utilizaremos el diálogo y/o la mediación para corregir la conducta.
4. Debemos atender a los alumnos que levanten la mano, tratar a todos con igualdad.	4. Utilizaremos el diálogo y/o la mediación para corregir la conducta.
5. Debemos respetar a los alumnos, sin humillarles ni insultarles y llamándoles por su nombre (cuando se lo aprendan).	5. Pedir disculpas a los alumnos en público o en privado según corresponda.
6. En caso de que un profesor imponga una sanción a un alumno debe darle una explicación al sancionado.	6. Ofrecer la explicación solicitada.
7. Los profesores debemos contribuir a que los alumnos solucionen sus problemas mediante el diálogo.	7. Utilizaremos el diálogo y/o la mediación para corregir la conducta.
8. Debemos venir limpios y aseados al instituto.	8. Utilizaremos el diálogo y/o la mediación para corregir la conducta.

Documento VII.6. La constitución de un Club de Compañeros. IES Miguel Catalán

0. Introducción

El proyecto de Club de Compañeros que presentamos a continuación se inició en el IES Miguel Catalán de Coslada en el curso académico 2001-2002. El proyecto ha sido diseñado por el orientador del centro y está siendo llevado a la práctica en colaboración con la jefa de estudios del primer ciclo, y el equipo del dinamización juvenil de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Coslada.

Este proyecto presenta las siguientes características:

1. Partimos de la constatación de que en las relaciones cotidianas que se producen entre los adolescentes en general y en nuestro centro en particular, existe algún tipo de maltrato entre iguales. Padecen este maltrato algunos alumnos menos integrados socialmente, lo ejercen algunos compañeros que se muestran agresivos física y verbalmente con ellos y lo consiente una mayoría que, en general, se muestra pasiva.
2. Es un proyecto que **da poder al alumnado** en cuanto que les dota de recursos y capacita para resolver conflictos que afectan a sus vidas cotidianas y que les hace protagonistas de la mejora de la convivencia en el centro.
3. Este proyecto **potencia la ayuda y la**

solidaridad entre iguales y eleva el nivel moral del alumnado, al verse capaces de apoyar a compañeros con dificultades.

4. Con este proyecto **tejemos redes de autoayuda** alrededor de las personas que más necesitan integrarse socialmente.

Vamos a contar nuestra experiencia siguiendo un orden cronológico que se corresponde con el siguiente guión:

- I. Presentación del proyecto.
- II. Selección del alumnado.
- III. Entrenamiento.
- IV. Puesta en marcha.

El epígrafe tres corresponde a un entrenamiento para alumnado ayudante. Consideramos que es un apartado que tiene la suficiente entidad como para ser utilizado por los lectores interesados de forma independiente. Por esta razón hemos decidido presentarlo como una experiencia separada.

I. Presentación del proyecto

Presentamos el proyecto al equipo directivo del centro, a la jefa de estudios del primer ciclo y a los equipos de tutores de 1º y 2º de la ESO. Para ello elaboramos un documento en el que les planteábamos qué es un Club de Compañeros, qué sentido tiene, qué objetivos cumple, cómo podríamos organizarlo en nuestro centro y qué les pedimos a los tutores. A continuación reproducimos el material utilizado.

Proyecto. Club de compañeros

1. Justificación.

El Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar presentado el año 2000, apunta a una modalidad de violencia con una creciente presencia: la violencia entre iguales. Esta violencia se concreta en nuestros centros escolares en amenazas y peleas en contextos poco vigilados como son los pasillos, el patio y las salidas del centro. En el IES Miguel Catalán hemos detectado algunos casos en los que ciertos niños se encontraban angustiados ante el simple hecho de acudir al centro debido al miedo a sufrir cualquier tipo de agresión así como a las represalias si contaban lo sucedido.

En el citado informe aparece un dato significativo: cuando un alumno sufre una agresión de un igual, en el 60% de los casos lo comenta exclusivamente con otro compañero; la familia y los profesores son los siguientes destinatarios de esta información, si bien el tanto por ciento de casos que les llegan se encuentran muy por debajo del primer grupo.

Dentro del modelo de resolución de conflictos desde el que estamos trabajando en nuestro centro, nos planteamos un proyecto que dote al alumnado de recursos para poder acompañar emocionalmente a las víctimas de la violencia entre iguales, y de esta forma tejer una red de apoyo mutuo que reduzca la exclusión social en el centro (de las víctimas y de los agresores). Este sistema que denominamos ayuda entre iguales, alumnado ayudante, o Club de Compañeros, pretende mejorar la convivencia en el centro.

2. Descripción del proyecto.

El proyecto consiste en la puesta en marcha de un servicio de ayuda al alumnado del primer ciclo. Esta ayuda la ofrece un grupo de alumnos previamente entrenados en resolución de conflictos y coordinados por profesorado del centro.

Este sistema de ayuda plantea los siguientes puntos fuertes:

- Acerca las estrategias de resolución de los conflictos a todos los estamentos educativos, en este caso al alumnado.
- Enriquece las relaciones sociales entre el alumnado y mejora el clima de convivencia del centro.
- Ofrece modelos cercanos al alumnado de afrontamiento de los conflictos y de relaciones de ayuda y solidaridad.

3. Objetivos.

- a. Tejer una red de apoyo social que favorezca la integración de todo el alumnado y reduzca la exclusión social.
- b. Incrementar los niveles de solidaridad y apoyo mutuo entre el alumnado.
- c. Favorecer la cooperación y la búsqueda de soluciones conjuntas ante los conflictos interpersonales en el centro.
- d. Disminuir la violencia y los abusos entre iguales.
- e. Implicar a toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia en el instituto.

4. Desarrollo y temporalización del proyecto.

- a. Difusión y apoyo en la comunidad educativa.
Diciembre 2001, enero 2002.

El proyecto de ayuda entre iguales surge como iniciativa del Departamento de Orientación. A lo largo de los meses de diciembre y enero vamos informando del proyecto a los diferentes miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnado, familias, personal no docente, a la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Coslada), con la finalidad de buscar el apoyo y respaldo necesario, así como para ofrecerles la posibilidad de incorporarse de forma activa.

b. Selección del alumnado.

Enero 2002.

Durante el mes de enero y en la hora de tutoría de 1º de la ESO, realizaremos una actividad que tenga como finalidad la selección del alumnado para participar en el entrenamiento y formar parte del equipo de alumnado ayudante.

c. Entrenamiento del alumnado.

Enero o febrero de 2002.

Durante tres días desarrollaremos un entrenamiento con el alumnado seleccionado. Este entrenamiento se realizará a lo largo de tres días lectivos en un centro cívico de Coslada.

II. Selección del alumnado

El proyecto de Club de Compañeros se circunscribió al alumnado de primero de la ESO, pensamos iniciar cada año a los alumnos que se van incorporando al centro al tiempo que mantenemos la formación de los ya formados. En

este primer año por tanto buscamos a cinco alumnos de cada una de las clases de primero de la ESO, en total un grupo de 20 alumnos, para ello explicamos la dinámica a los tutores de las clases de primero y ellos la llevaron cabo. Esta fue la dinámica que utilizamos.

Selección de alumnado para el Club de compañeros

Objetivo: seleccionar alumnos de 1º de la ESO para formar parte del Club de compañeros.

Desarrollo:

1. Colocamos a la clase en un círculo de sillas, cada alumno se sienta en su silla y tiene medio folio, un bolígrafo y algo sobre lo que apoyarse.
2. Les damos a los alumnos la siguiente consigna:

“Tenéis que pensar en un secreto. Pero no tenéis que decírselo a nadie, sólo pensarlo”. Se les puede aclarar el concepto de secreto si alguno no lo tiene claro, por ejemplo, un secreto no tiene que hacer referencia exclusiva a cosas malas. Un secreto puede ser que te gusta alguien y no se lo vas diciendo a todo el mundo. Si a alguno no se le ocurre ningún secreto le animamos a pensar en cosas que no le contaría al primero que se encuentra por la calle.
3. En segundo lugar les decimos: *“Tenéis que pensar en una persona de la clase a la que le contarías el secreto. Sólo pensarlo, no tenéis que escribirlo ni que decirlo a nadie”.* Si no existe nadie en la clase a la que se lo contarían, pueden pensar en una persona de fuera.

4. La tercera consigna es la siguiente: *“Abora vais a escribir 3 ó 4 características que tiene esa persona y que hacen que yo le cuente mi secreto”*. Se trata de sacar el perfil de la persona a la que le contamos nuestros secretos.
5. Hacemos grupos aleatorios de 3 ó 4 alumnos. El sistema más rápido es calcular primero cuántos grupos queremos hacer, por ejemplo, seis. Pedimos a los alumnos que se numeren hasta el seis, el primero dice uno, el segundo dos, el tercero tres, así hasta seis, el séptimo alumno dice uno y vuelve a iniciarse la numeración, repetimos esto hasta que todos los alumnos por orden han ido diciendo un número del uno al seis. Al final se unen los unos con los unos, los doses con los doses y así sucesivamente hasta tener los seis grupos.
6. La consigna para los grupos es sacar una única lista de cada grupo y la forma de proceder es la siguiente.
 - a. Cogen una hoja en limpio.
 - b. Eligen un secretario.
 - c. Leen lo que han escrito todos los miembros del grupo.
 - d. Escriben la lista resumen, poniendo los elementos de cada cual y descartando los repetidos.
 - e. Eligen un portavoz para leerlo en voz alta cuando les demos la palabra.
7. Puesta en común. Vamos leyendo las aportaciones de los grupos y el tutor va copiando la lista definitiva en la pizarra.
8. Cuando tenemos la lista les pedimos a los alumnos que de forma individual se puntúen de 0 a 10 en cada una de las características. El 10 es la puntuación máxima y el 0 es la mínima y que sumen los puntos totales.
9. Para finalizar se les pide a los alumnos que en la misma hoja que tenían inicialmente o en otra escriban lo siguiente:
 - a. Su nombre y apellidos.
 - b. La puntuación que ha obtenido.
 - c. Si está interesado o no en formar parte del Club de Compañeros.
 - d. Y, por último, que escriba el nombre de tres compañeros de la clase que le gustaría que estuvieran en el club.

III. Entrenamiento¹⁷

VI. Puesta en marcha

Después del entrenamiento, todo el grupo de alumnos que participaron decidieron formar parte del Club de Compañeros. La primera actividad en la que hemos trabajado es en la campaña de difusión dentro del instituto. Para ello estamos elaborando carteles y folletos y diseñando la presentación del Club en las tutorías. Así mismo algunos alumnos han comenzado a

mediar en conflictos entre compañeros. Utilizamos un modelo para recoger la información del conflicto y señalar los compromisos alcanzados (ver Anexo de la página 232) Una de las principales dificultades que hemos encontrado en esta fase de puesta en marcha del proyecto es la coordinación de los diferentes alumnos. Actualmente coordinamos a los alumnos de las diferentes clases de primero de la ESO en los recreos. Por esta razón para el próximo curso vamos a organizar los horarios de tutoría de un mismo nivel en una misma franja horaria, y facilitar de esta manera los encuentros entre los diferentes miembros, así como las posibles visi-

¹⁷ Ver documento VII.7.

tas de otros alumnos implicados en conflictos, al local del Club de Compañeros.

Además vamos intuyendo que el Club de Compañeros puede ampliar sus funciones e incidir de forma más global en la mejora de la convivencia en el primer ciclo de la ESO. Estos alumnos podrían participar y tener un papel dinamizador en las actividades que para conseguir tal fin se desarrollen desde el centro. De esta forma pueden participar en el diseño y puesta en marcha de actividades de acogida a los alumnos nuevos o formar parte de la comisión de convivencia que vigila el cumplimiento

de las normas establecidas por el alumnado en el instituto, o participar en el análisis e intervención sobre los conflictos que se van produciendo en el centro.

Aunque de momento es pronto para valorar la incidencia de esta mediada en la mejora de la convivencia en el centro, sentimos que estamos ante un proyecto muy enriquecedor para el alumnado, para el profesorado y, en definitiva, para la mejora de la convivencia en el instituto. El entusiasmo y la acogida que está teniendo entre los alumnos nos hacen pensar que estamos ante un recurso interesante y de larga proyección.

ANEXO

En Coslada a ____ de _____ de 2002

Nosotros, _____

implicados en el conflicto y _____,
_____, como mediadores
del instituto estamos de acuerdo en reunirnos para solucionar el siguiente conflicto:

Los implicados en el conflicto llegamos a los siguientes acuerdos para mejorar la relación deteriorada:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| _____ me comprometo a: | _____ me comprometo a: |
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| _____ | _____ |

Los mediadores del instituto nos comprometemos a:

- 1. Mantener la confidencialidad sobre esta mediación.
- 2. Supervisar el cumplimiento de este acuerdo.

En caso de incumplimiento por alguna de las partes de los acuerdos establecidos, nos comprometemos a reunirnos en el momento en que este hecho se produzca para restablecer las condiciones necesarias para resolver el conflicto definitivamente.

Y en prueba de conformidad lo firmamos en Coslada a ____ de _____ de 2002.

Firma
(De los implicados el conflicto)

Firma

Firma

Firma
(De los mediadores)

Firma

Firma

Firma:
(Jefa de estudios)

Documento VII. 7. Entrenamiento de los miembros del Club de Compañeros.* IES Miguel Catalán

El entrenamiento que presentamos a continuación se planteó para formar a 20 alumnos de 1º de la ESO para formar parte del Club de Compañeros. Esta experiencia hace referencia al proyecto que ya hemos expuesto, pero puede ser utilizada de forma independiente.

I. Características generales

Realizada la selección de los veinte alumnos y alumnas de 1º de la ESO, les propusimos un entrenamiento con las siguientes características:

- Queríamos un entrenamiento de aproximadamente 20 horas.
- Lo realizaríamos en tres días no consecutivos con objeto de hacerlo intensivo (siete horas diarias) y extensivo (un día por semana).
- El entrenamiento tiene lugar en horario lectivo, de 9 de la mañana a 5 de la tarde comida incluida. Consideramos importante que la actividad se encuadre en los objetivos del ciclo.
- El entrenamiento se realiza fuera del IES, concretamente en un centro cultural del ayuntamiento, cercano al centro.

Objetivos del entrenamiento.

- Enseñar al alumnado a acompañar emocionalmente a los compañeros que sufren maltrato en el centro.
- Enseñar al alumnado a afrontar asertivamente los conflictos que se les planteen a ellos, de forma que puedan ofrecer modelos positivos ante sus compañeros.
- Enseñar al alumnado a realizar mediaciones espontáneas entre compañeros en conflicto.

* Este entrenamiento ha sido diseñado conjuntamente por el orientador del IES Miguel Catalán y el Equipo de Documentación Juvenil de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Coslada.

- Formar un grupo de alumnos que puedan participar activamente en la mejora del clima del centro y del aula.

Módulo I. Presentación y creación de grupo

Presentación del módulo

En este módulo inicial nos planteamos sentar las bases de las relaciones dentro del grupo a lo largo del entrenamiento. Los objetivos de este módulo se van a desarrollar mediante juegos y dinámicas, pero también con la convivencia que vamos a posibilitar a lo largo del entrenamiento. Estas relaciones sentarán las bases para el futuro funcionamiento del grupo. Los objetivos que nos planteamos para este módulo son:

- Presentar a todos los participantes.
- Que el grupo diseñe aquellos aspectos organizativos que afecten al desarrollo del taller.
- Dinamizar el grupo como tal y fortalecer la conciencia de grupo.
- Conocer los conceptos básicos del taller.
- Resaltar los valores protagonistas en el juego educativo.
- Analizar el sentido de la cooperación en una educación alternativa.
- Conocer los conceptos básicos en torno al juego cooperativo así como la metodología que promueve.

Actividades

I.1. Presentación del entrenamiento

Objetivo: dar la bienvenida a los participantes y presentarles el entrenamiento.

Desarrollo:

- Nos sentamos en círculo, les damos la bienvenida nos presentamos los monitores y les hablamos durante dos minutos sobre lo que vamos a trabajar estos tres días y cómo lo vamos a hacer. Nos deseamos un feliz entrenamiento.

1.2. ¿Por qué te llamas así?

Objetivo: presentarnos y saber el origen de nuestro nombre.

Desarrollo:

1. Nos sentamos en círculo,
2. Cada uno se presenta diciendo cómo se llama y por qué le pusieron ese nombre. A continuación se queda con un cabo de lana y lanza el ovillo a quien desee del grupo, que deberá repetir la operación. Al acabar todo el grupo, el ovillo deberá hacer el recorrido al revés, presentando cada uno a quién le lanzó el ovillo.

Material:

Un ovillo.

1.3. Canasta

Objetivo: establecer acuerdos previos.

Desarrollo:

1. Cada participante anota en octavillas aquello que le parezca importante comentar referido al funcionamiento del taller.
2. Seguidamente lo arruga a modo de pelota y lo encesta en una caja.
3. Después, al azar, se extraen las pelotas y, por grupos, se comentan las que han sacado haciendo un resumen.

1.4. El naufragio

Objetivo: fomentar el contacto y el conocimiento entre los miembros del grupo.

Desarrollo:

1. Pintamos un rectángulo en el suelo.
2. Invitamos al grupo a que se sitúe pisando la línea del contorno del rectángulo.
3. Exponemos al grupo la siguiente situación: acabamos de naufragar y nos encontramos con un reducido bote salvavidas; deberemos ordenarnos por fecha de nacimiento (atendiendo a mes y día) sin poder hablar y sin dejar de pisar la línea, si queremos que nos rescaten desde un helicóptero.

1.5. Subasta de valores

Objetivo: reflexionar sobre los valores que consideramos importantes para el grupo.

Desarrollo:

1. A modo de lluvia de ideas el grupo debe escribir en la pizarra valores positivos que les gustaría se encontraran presentes en su instituto.
2. Se procede a dividir al grupo en cuatro subgrupos que dispondrán de 1.000 puntos para pujar en la subasta de los valores que hayan salido.
3. Exponemos a todos que cada grupo sólo podrá contar en un futuro en su imaginario instituto con los valores que logre llevarse durante la subasta.
4. Se inicia la subasta. Finaliza cuando se han subastado todos los valores.

Evaluación:

Reflexionamos sobre lo que ha ocurrido. Seguramente se generará una dinámica de absoluta competición entre los equipos, lo cual nos dará pie para debatir sobre lo necesario de una solución que podemos encontrar en la cooperación y nos puede enriquecer a todos.

1.6. Juegos de paracaídas

Buscamos juegos especialmente atractivos para garantizarnos cierto éxito en esta sesión y evidenciar que no es necesario competir para pasárselo bien. Utilizamos el paracaídas como recurso lúdico atractivo.

1.7. Juegos de distensión

A lo largo de esta sesión y de las siguientes, introducimos diferentes actividades de distensión siempre que lo consideremos oportuno, especialmente antes y después de las pausas.

Módulo II. Comprender los conflictos

Presentación del módulo

En este módulo nos planteamos conocer los conflictos que se producen en nuestro centro. Podemos trabajar sobre algunos casos que ya conocemos y podemos pedir a los participantes

que nos relaten conflictos que han surgido en el centro. Para ello tendremos que explicar lo que es un conflicto y acotar el trabajo sobre los conflictos a aquellos que se producen entre iguales y, más concretamente, a los fenómenos de bullying.

Podemos ofrecerles un modelo de comprensión de los conflictos, tipo parrilla: con protagonistas, el relato, las posiciones, los sentimientos de cada parte, las necesidades de cada parte, las cosas que podemos hacer. Se puede trabajar sobre los diferentes puntos de vista que existen en un conflicto, cómo ve el conflicto un agresor, una víctima, la mayoría silenciosa.

Partimos de nuestra experiencia con los conflictos, utilizamos la vivencia como elemento motivador y como un acercamiento sencillo y directo al marco conceptual que queremos tratar.

En un segundo momento, trabajamos sobre casos reales de conflictos entre iguales en el instituto. Comprender los elementos claves de los conflictos: personas, proceso, problema. Diferenciar entre lo que el ojo ve y lo que el oído ve en los conflictos.

En un tercer momento, queremos reflexionar sobre qué podemos hacer para ayudar a los compañeros que tienen problemas en el centro. (Cuando ocurren fenómenos de bullying, se suele contar a los iguales o compañeros y en este sentido tienen un papel muy importante).

Actividades

II.1. El nudo¹⁸

Objetivos:

1. Calentar el clima de grupo.
2. Reforzar la idea de equipo para la consecución de un objetivo.

Desarrollo:

1. Nos situamos en círculo con los ojos cerrados y manos extendidas.
2. Cuando lo indica el monitor nos acercamos al centro.
3. Cuando no podemos avanzar más, nos

cogemos cada uno una mano diferente hasta hacer un nudo entre los participantes.

4. Abrimos los ojos.

5. Debemos deshacer el nudo sin soltarnos las manos.

II.2. Conflictos cercanos

Objetivos:

1. Reflexionar sobre nuestras experiencias con los conflictos y compartirlas con el grupo.

2. Comprender qué es un conflicto y qué elementos son visibles en los conflictos.

3. Visualizar cómo solucionamos nuestros conflictos.

Desarrollo:

1. Cada miembro escribe en un papel un conflicto que haya visto, tenido... en el instituto.

2. Todos lo meten en una bolsa.

3. Se eligen dos al azar.

4. Hacemos cuatro grupos de cinco alumnos cada uno.

5. El grupo uno representará el conflicto número uno. El grupo dos representa el conflicto número dos. Los grupos tres y cuatro observan con el guión de observación.

Evaluación:

Aquí toman protagonismo los observadores, relatando lo observado según el registro facilitado por nosotros. Conforme vayan dando la información, uno de los facilitadores irá ordenándola en papel continuo que quedará permanente en el aula.

Hoja de observación

Lo que se ve:

- Quiénes intervienen (las partes).
- Sobre qué discuten (relato).
- Qué pide "quiere" cada parte (posiciones).
- ¿Alguien gana, alguien pierde?
- Se ha llegado a una solución.
- Cómo ha sido la solución.

¹⁸ Extraído de (Cascón y Martín, 2000).

III.3. Pictionary

Objetivo:

1. Pensar, reflexionar sobre los elementos del conflicto que “no se ven”.

Desarrollo:

1. Hacemos parejas al azar.
2. Situamos a todos los participantes en un círculo de forma que se sienten junto a su pareja.
3. A cada pareja se le da una palabra (elementos del conflicto que no se ven) y la tienen que describir bien mediante un dibujo, una mímica o una descripción de la palabra sin nombrarla.
4. El resto del grupo la tiene que descubrir y según la descubran deben de situarla en una parte del cuerpo humano (la silueta del cuerpo humano estará dibujada en papel continuo).
5. Dibujamos una pirámide o un iceberg y representamos en la punta los elementos que se ven y en la parte de abajo los que no se ven.
6. Preguntamos al grupo si piensan que los elementos que no se ven son importantes en el conflicto o no y si influyen en el desarrollo y resolución del conflicto.
7. Hacemos cuatro grupos y repartimos los dos conflictos representados en la dinámica anterior.
8. Pedimos a los grupos que hagan un dibujo de su conflicto señalando sobre un iceberg los elementos concretos que se ven y los que no se ven en ese conflicto en particular.

Evaluación:

Comentamos las dificultades que nos han surgido a la hora de identificar los elementos del conflicto.

Palabras para representar

- Historia del conflicto.
- Sentimientos.
- Intereses.
- Necesidades.
- El contexto.
- Las relaciones.
- Los principios.
- Los valores.
- Los prejuicios

Módulo III . Afrontar nuestros conflictos

Presentación del módulo.

En este módulo pretendemos explorar el mundo de nuestros sentimientos, conocerlos un poco mejor, darnos cuenta de lo que solemos hacer cuando sentimos ciertas emociones (rabia, ira, humillación) y buscar alternativas a ciertas conductas que no respetan a los demás.

Vamos a cubrir dos objetivos, por un lado queremos que los alumnos del Club de Compañeros empaticen con los agresores como iniciadores de los conflictos y con las víctimas como sujetos pasivos de las agresiones. Lo harán evitando la culpabilización y descubriendo que quizá son personas que no saben dar respuestas adecuadas a sentimientos compartidos por todos. Por otro lado pretendemos que aprendan formas más asertivas de expresarse y puedan ofrecer un modelo diferente delante de sus compañeros.

Actividades.

III.1. La caja mágica

Objetivo:

1. Familiarizar a los alumnos con los nombres y la expresión de los sentimientos.

Desarrollo:

1. Nos colocamos en un círculo, sin sillas y en posición agachados y encogidos.

2. Les decimos a los participantes que cada uno representa una caja que ahora está cerrada. De la caja van a ir saliendo cosas según va indicando el facilitador.

3. El facilitador hace una comprobación, para ello dice: “Se abre la caja y sale el viento”. Los participantes se ponen de pie y sin hablar cada cual representa el viento como le parece. El facilitador dice: “Se cierra la caja”. Cada uno vuelve a su sitio con su postura inicial.

4. El facilitador va introduciendo sentimientos uno a uno. Por ejemplo: “Se abre la caja y sale el miedo”.

Evaluación:

Los participantes pueden hablar sobre los sentimientos que más les ha costado representar o los que menos, sobre las formas en que lo han hecho...

III.2. Experimentar sentimientos**Objetivos:**

1. Provocar sentimientos en los participantes.
2. Reflexionar sobre los estereotipos y cómo estos pueden provocar ciertos sentimientos.

Desarrollo:

1. Formamos los cuatro grupos que utilizamos en el módulo anterior.
2. Los dos grupos que hicieron de observadores en el módulo anterior van a representar dos conflictos.
3. Los que representaron antes van a hacer ahora de observadores.
4. Consignas para el grupo uno y dos: "Tenéis 10 minutos para elegir un conflicto y representarlo. Después los observadores os harán preguntas".
5. Consignas para el grupo tres: "Después de que representen el grupo uno su conflicto, vais a decirles lo maravillosamente bien que lo han hecho. Cada miembro del grupo dice algo que le ha encantado de la representación. No se trata exactamente de vuestra opinión real sino de que ellos experimenten cómo se sienten cuando les elogiamos".
6. Consignas para el grupo cuatro: "Después de que representen el grupo dos su conflicto, vais a decirles lo mal que lo han hecho. Cada miembro del grupo dice algo que no le ha gustado de la representación. No se trata de vuestra opinión real sino de que ellos experimenten cómo se sienten cuando les criticamos".

7. Mientras representa el grupo uno, el grupo dos no está presente.

Evaluación:

Los alumnos que han representado el conflicto comentan cómo se han sentido etiquetados por unos estereotipos negativos y positivos.

Reflexionamos sobre cómo influyen los estereotipos que tenemos sobre las personas en los conflictos. Así como la influencia de los sentimientos en el inicio, desarrollo y resolución de los conflictos.

III.3. Queso tres delicias**Objetivos:**

1. Reflexionar sobre las formas que tenemos de afrontar los conflictos.
2. Analizar las ventajas e inconvenientes de cada una de las formas.

Desarrollo:

1. Dibujamos un gran círculo en el suelo dividido en tres porciones.
2. Cada porción representa un estilo de afrontamiento del conflicto:
 - a. Estilo pasivo.
 - b. Estilo asertivo.
 - c. Estilo agresivo.
3. El facilitador explica en qué consiste cada estilo.
4. Los participantes tienen que pensar en un conflicto que hayan vivido recientemente y reflexionar sobre cuál fue su forma de afrontarlo. Según al estilo al que corresponda, se sitúa en una u otra porción del queso.
5. Cada tres o cuatro alumnos que estén situados en la misma porción deben rellenar un cuadro como aparece en el anexo.

Evaluación:

Reflexionamos sobre los diferentes estilos y si como Club de Compañeros debemos ofrecer un modelo de conducta en el centro.

ANEXO

Estilo pasivo	
Ventajas	Inconvenientes

Estilo asertivo	
Ventajas	Inconvenientes

Estilo agresivo	
Ventajas	Inconvenientes

Módulo IV. Ayuda a los compañeros

Presentación del módulo

La respuesta que queremos dar a la pregunta cómo ayudar a los compañeros, se desarrolla en los dos siguientes bloques y cubre los objetivos primero y tercero del entrenamiento. Por un lado, queremos dotar a los alumnos del Club de Compañeros de herramientas para ayudar a un compañero que se nos acerca para contarnos un problema. Vamos a enseñar a nuestros alumnos a entender mejor los problemas de los demás, es decir, a escuchar activamente.

Por otro lado, pensamos que en muchas ocasiones los miembros de este club van a encontrarse con las dos partes en conflicto, porque espontáneamente se encuentren, porque una de las partes solicite que le acompañen a hablar con la otra o incluso porque el agresor sienta necesidad de hablar con el agredido. En estas situaciones podemos intentar hacer mediaciones espontáneas con el objetivo de acercar posturas (y quizá en algún caso llegar a algún tipo de acuerdo o compromiso) de modo que podamos reparar la relación deteriorada y evitar futuros conflictos. Esta segunda parte la desarrollamos en el quinto módulo.

Actividades

IV.1. Lluvia de ideas

Objetivo:

1. Explorar las posibilidades de ayuda como miembros del Club de Compañeros.

Desarrollo:

1. Nos sentamos en círculo y vamos apuntando en una hoja lo que podemos hacer para ayudar a otros en papeles.

2. Los leemos y apuntamos en la hoja situación en la pared.

3. Sacamos conclusiones.

IV.2. Mimos

Objetivo:

1. Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de tres tipos de ayuda.

Desarrollo:

La actividad se desarrolla siguiendo la siguiente secuencia.

1. Preparación de las situaciones que se van a representar. Necesitamos cuatro voluntarios para cada una de las tres representaciones. Distribuimos roles y se lo preparan en cinco minutos. Las representaciones son en silencio.

2. Representamos, una por una, las situaciones, y según van terminando el facilitador va evaluando con el grupo las ventajas e inconvenientes de cada uno de los sistemas de ayuda.

Las situaciones

Ayuda tipo uno

Rol 1. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a tu lado un chico, le tienes mucha manía y le pones la zancadilla. Cuando se cae te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 2. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a su lado un chico, él le pone la zancadilla y cuando se caiga te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 3. Pasas al lado de una pareja de alumnos, uno de ellos te pone una zancadilla y te caes al suelo. Cuando te levantes no te vas a enfrentar a ellos, vas a mostrar tristeza y te vas a buscar a un amigo y le intentas contar con miedo y pena lo que te ha pasado.

Rol 4. Viene un amigo con pena y miedo a contarte lo que le ha pasado (un chico le ha puesto una zancadilla y le ha tirado al suelo). No le vas a dejar que te cuente las cosas, vas a estar muy activo, como diciéndole constantemente lo que tiene que hacer, pegándole la charla, diciéndole que se tiene que enfrentar...

Ayuda tipo dos

Rol 1. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a tu lado un chico, le tienes mucha manía y le pones la zancadilla. Cuando se cae te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 2. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a su lado un chico, él le pone la zancadilla y cuando se caiga te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 3. Pasas al lado de una pareja de alumnos, uno de ellos te pone una zancadilla y te caes al suelo. Cuando te levantes no te vas a enfrentar a ellos, vas a mostrar tristeza y te vas a buscar a un amigo y le intentas contar con miedo y pena lo que te ha pasado.

Rol 4. Viene un amigo con pena y miedo a contarte lo que le ha pasado (un chico le ha puesto una zancadilla y le ha tirado al suelo). Estas unos segundos con él y como te da mucha rabia, te vas a pegar con los agresores

Ayuda tipo tres

Rol 1. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a tu lado un chico, le tienes mucha manía y le pones la zancadilla. Cuando se cae te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 2. Estás hablando con un amigo y de repente pasa a su lado un chico, él le pone la zancadilla y cuando se caiga te ríes. Después vas a seguir hablando con tu amigo como si nada hubiera pasado.

Rol 3. Pasas al lado de una pareja de alumnos, uno de ellos te pone una zancadilla y te caes al suelo. Cuando te levantes no te vas a enfrentar a ellos, vas a mostrar tristeza y te vas a buscar a un amigo y le intentas contar con miedo y pena lo que te ha pasado.

Rol 4. Viene un amigo con pena y miedo a contarte lo que le ha pasado (un chico le ha puesto una zancadilla y le ha tirado al suelo). Buscas un sitio cómodo para sentaros los dos y te sientas frente a él/ella y pones toda la atención que puedas en sus gestos, en la expresión de su cara y le transmítes con tu postura que tienes mucho interés en lo que te está contando y que estás a su lado.

Tiempo estimado:
Cuarenta minutos.

Evaluación:
La puesta en común después de la represen-

tación de las situaciones es la evaluación. No obstante conviene sacar unas conclusiones finales sobre el tipo de ayuda por el que optamos para continuar con el ejercicio siguiente:

Carteles para la puesta en común

Ayuda tipo uno	
Ventajas	Inconvenientes

Ayuda tipo dos	
Ventajas	Inconvenientes

Ayuda tipo dos	
Ventajas	Inconvenientes

IV.3. Tríos

Objetivo:

1. Practicar la escucha activa.

Desarrollo:

1. Explicamos a todos que vamos a mejorar nuestro sistema de ayuda.
2. Vamos a hacer un modelado de ayuda siguiendo los 6 pasos.
3. Analizamos posibles dificultades.
4. Colocamos a los alumnos en tríos. (Ayudante, ayudado y observador).
5. Repartimos hojas de situaciones a los ayudados y la fotocopia de los seis pasos a los ayudadores.
6. A los seis o siete minutos cortamos y hacen una puesta en común. Después hacemos una puesta en común general para ver dificultades.
7. Repetimos los pasos cuatro y cinco hasta que todos los alumnos han pasado por el papel de ayudadores.

Situación uno

Un compañero te ha empujado en el patio durante el recreo y te has caído al suelo. Tú no le has hecho nada, pero ya te lo ha hecho en otras ocasiones. Estas asustado con lo que te hace pero estás un poco solo en el instituto y no te atreves a decirle nada a nadie por si se entera y pega una paliza. Tienes mucho miedo de que te lo vuelva a hacer pero sobre todo de que se entere que se lo cuentas a los profesores. También te da mucha rabia que se otros se rían de ti.

Situación dos

En clase hay un chico que te rompe los lápices y los bolis. Hoy te ha roto una pintura delante de tus narices y te ha dicho que si te chivas te parte la cara. Es mucho más fuerte que tú así que no te atreves a decirle nada. Tienes mucho miedo de que se entere tu madre por si te echa la bronca por no defenderte y también te asusta mucho de que se enteren los profesores, porque entonces sí que te da la paliza que te ha prometido. Sientes mucho miedo, odio hacia el chico y mucha impotencia.

Situación tres

Hay un chico mayor que tú en el instituto que hace varios días que te pide un euro en el recreo. La primera vez le dijiste que te dejara en paz, pero te quitó el bocadillo y lo aplastó en el suelo, y te dijo que si no le traías un euro al día siguiente te quitaría una cosa cada día; te quedaste bastante impresionado y asustado. Desde entonces cada día coges un euro en tu casa sin que tus padres se enteren y se lo das. Tienes miedo de que se enteren tus padres y los profesores porque eso supone que van a castigar al que te lo hace, así que sólo se lo cuentas a los del Club de Compañeros.

Situación cuatro

No tienes ganas de venir al instituto. Hace dos semanas un compañero de clase se te acercó y te dijo que o le hacías los deberes de lengua y matemáticas o te pegaba una paliza. Desde entonces se los haces y todo parece que está en calma, pero tienes mucho miedo. No te atreves a decírselo a nadie.

Situación cinco

Hace unos días, al salir del instituto se acercó un chico que conoces de vista y te pegó un puñetazo. Te dijo que lo hacía porque insultaste a una amiga suya el fin de semana y la verdad es que lo hiciste. Le has cogido miedo al chico porque dicen que va a volver a pegarte. Estás muy asustado y no sabes cómo arreglar el asunto.

Situación seis

En el instituto hay gente que se mete contigo por tu forma de vestir. Te han amenazado con pegarte si no la cambias. No la quieres cambiar, pero tienes miedo de que te peguen, así que estás hecho un lío y bastante angustiado.

Pasos que vamos a dar en cada entrevista.

1. Presentarnos e informarle que esto es confidencial. “Lo que hablemos aquí queda entre tú y yo. Si tú quieres que yo lo cuente o yo quiero contárselo a alguien del grupo te pediré permiso ¿vale?”

2. Enterarte de lo que ha pasado. “¿Te apetece contarme que te ha pasado?”

3. Mostrar que estás entendiendo cómo se siente. “¿Estás muy asustado de que se enteren tus padres?”

4. Preguntarle lo que necesita. “¿En qué te gustaría que te ayudáramos?”

5. Decirle en qué podemos ayudarle. “Si tú quieres nosotros podemos hablar con el chico que hace eso o podemos jugar contigo en el recreo para que no estés solo...”

6. Quedar a su disposición y despedirnos. “Sabes que puedes venir aquí cuando quieras. Gracias por contárnoslo”

Módulo V. Mediación espontánea

Presentación del módulo

Como hemos señalado anteriormente este bloque es la continuación del anterior. En la primera parte vamos a desarrollar la mediación espontánea y en la segunda vamos a reflexionar sobre qué podemos hacer cuando no sepamos qué hacer (guía para tomar decisiones sobre los conflictos que nos llegan).

1. La mediación espontánea

Objetivos:

1. Conocer los pasos de la mediación espontánea.

2. Aplicar estos pasos para mediar en conflictos entre compañeros.

La primera dificultad con la que nos encontramos es que la mediación espontánea no tiene pasos sistemáticos como su propio nombre indica, sin embargo, cuando tengamos la oportunidad de tener a las dos partes en conflicto debemos aprovecharla para escucharles, comprenderles, traducirles sus posturas, explorar posibles soluciones y quizá llegar a acuerdos.

Tenemos que conocer estas fases y entrenarnos en cada una de ellas, además tenemos que trabajar simultáneamente sobre el tema de la neutralidad en las mediaciones.

2. Cuando no sabemos qué hacer ante un problema

Tenemos que reflexionar sobre los límites de nuestra actuación y las posibilidades que tenemos: compartirlo con compañeros, derivación del caso a otras instancias,...

Actividades

V.1. Mediaciones

Objetivo:

1. Practicar mediaciones espontáneas.

Desarrollo:

1. Explicamos a todos que vamos a complicar un poco las cosas. Ahora en vez de acoger a un compañero que nos cuenta un problema vamos a contar con los dos que tienen el conflicto.

2. Hacemos un modelado de mediación siguiendo los cinco pasos.

3. Analizamos posibles dificultades.

4. Colocamos a los alumnos en cuartetos. (dos mediadores y dos mediados).

5. Repartimos hojas de situaciones a los mediados y la fotocopia de los cinco pasos a los mediadores.

6. Median durante 10 minutos y cortamos. Hacen una puesta en común. Después hacemos una puesta en común general para ver dificultades.

7. Repetimos los pasos 4 y 5 hasta que todos los alumnos han pasado por el papel de mediadores.

Mediación uno

Te llamas Emilio. No quieres venir al Instituto porque hay un chico que te pega. En el patio jugáis al fútbol 1º A contra otros de 1º B y como juegas muy bien los de la otra clase van a por ti. El que te pega se llama Quique. Estás muy asustado y no quieres jugar al fútbol ni venir al insti pero antes querías contárselo al equipo de mediadores. Necesitas que no te vuelvan a pegar, que te pidan perdón y que te dejen jugar al fútbol sin tener miedo.

Te llamas Quique. Tienes mucha manía a Emilio, juega muy bien al fútbol y mete muchos goles, no obstante le ves un poco chulo y presume mucho cuando mete goles y eso te da mucha rabia. Cuando te cruzas con él sueles pegarle un golpe, sabes que está mal pero te sale así. Cuando te enteras de lo asustado que está porque tú le pegas te da pena. Necesitas que no sea tan chulo cuando mete un gol a cambio le podrías pedir perdón y no le pegarías.

Mediación dos

Te llamas Carlos y eres de 2º B. El otro día ibas corriendo y empujaste a un chico que se puso en tu camino. El chico se calló y se ha hecho daño en un brazo. Los profesores te han regañado. Sabes que has hecho mal pero piensas que el se puso en tu camino. Quieres pedirle perdón y pides una mediación.

Te llamas Julio, eres de 2º A. El otro día estabas en el patio y un chico mayor te arrojó, te caíste al suelo y te hiciste mucho daño, piensas que lo hizo aposta. Te sientes muy dolido y tienes mucho miedo de que te vuelva a pasar. Ese chico te produce mucho odio. Quieres que le castiguen.

Mediación tres

Estás con otro chico en el patio y pasa junto a vosotros un chico que te cae fatal, (cuando está con sus amigos te llama gordo), le pones la zancadilla y se cae. Te parece bien lo que has hecho y crees se lo merecía. Necesitas que pague por lo que te ha hecho. Necesitas sentirte respetado.

Pasas por el patio delante de un par de chicos y uno de ellos te pone la zancadilla y te caes. Es un chico que te cae fatal, a veces le llamas gordo cuando se mete contigo. Te da mucha rabia lo que te ha hecho y quieres que te pida perdón. Necesitas que te respete.

Mediación cuatro

En clase hay un chico que te rompe los lápices y los bolis. Hoy te ha roto una pintura delante de tus narices y te ha dicho que si te chivas te parte la cara. Es mucho más fuerte que tú así que no te atreves a decirle nada. Tú no tienes amigos en la clase y temes quedarte más solo si cabe. Sientes mucho miedo, odio hacia el chico y mucha impotencia. Necesitas que te respete.

Eres un alumno al que se le dan mal los estudios. En clase hay un chico que saca muy buenas notas y no se habla con nadie. Le fastidias todo lo que puedes, sabes que no se va a quejar, como no tiene amigos está más solo que la una. Te gusta sentirte fuerte, sabes que lo que haces no está bien. Necesitas sentirte valorado en algo y tener un cierto reconocimiento en la clase.

Mediación cinco

Eres una profesora de 1º. El otro día le dijiste en clase a Sara que hiciera los ejercicios como todo el mundo y le diste la ficha correspondiente. Ella te dijo que no los pensaba hacer y tiró la hoja al suelo. Tú le dijiste que estabas hasta las narices de ella y que ibas a hablar con jefatura de estudios. Dos días después le has dicho si podía venir a mediación y ha aceptado.

Eres Sara. El otro día la profesora te dijo que hicieras los ejercicios delante de los demás y tú le dijiste que no y le tiraste la hoja al suelo. Esos ejercicios son muy difíciles para ti y te sentiste ridícula delante de toda la clase, así que te enfrentaste con ella. También te sentó muy mal que te echara la bronca delante de todos. Necesitas que entienda que tú tienes un nivel más bajo y que eso es muy difícil para ti, y necesitas sentirte respetada.

Pasos que vamos a dar en la mediación espontánea.

1. Nos presentamos. Confirmamos si las partes quieren hablar sobre el conflicto y les informamos de que esto es confidencial, que nosotros somos neutrales y les podemos ayudar a solucionar el problema. *“Somos tal y cual, ¿queréis que os ayudemos a solucionar el problema? Nosotros somos neutrales y no vamos a ponernos de parte de nadie, además queremos que sepáis que lo que hablemos aquí es confidencial.”*

2. Pedimos que nos cuenten cada uno por separado lo que ha pasado y según nos lo van contando le vamos diciendo cómo se sienten.

3. Nos enteramos de qué necesita cada uno.

4. Les ayudamos a buscar soluciones partiendo de sus necesidades.

5. Os despedís y quedáis a su disposición.

Módulo VI. Organización del Club de Compañeros

Presentación del módulo

Este módulo final pretende cerrar el entrenamiento. Para ello vamos a reflexionar sobre el papel que van a desempeñar en el centro como miembros del Club de Compañeros y aprovechamos para fijar las condiciones concretas sobre las que vamos a trabajar (funciones, reparto de tareas, horarios de reuniones,...).

Actividades

VI.1. Chalecos

Objetivo:

1. Reflexionar sobre los valores, actitudes y habilidades que deben tener los miembros del Club de Compañeros.

Desarrollo:

1. Preparamos los chalecos de papel para cada grupo.

2. Hacemos grupos de 5 personas.
3. En cada grupo escriben sobre los chalecos, con rotuladores, los valores, actitudes y habilidades que creen que debe tener las personas que quieran ser miembros del Club de Compañeros.
4. Hacemos un pase de modelos. Cada grupo pone un modelo que lleva puesto su chaleco; el resto de los miembros va explicando lo que el grupo ha escrito sobre el chaleco.
5. Cerramos con un comentario resumen.

Material:

Papel continuo y patrones para hacer los chalecos.

VI.2. Nombre**Objetivo:**

1. Explorar posibles nombres para el Club de Compañeros y elegir uno.

Desarrollo:

1. Nos sentamos en círculo y les pedimos que nos vayan diciendo palabras que les gustaría que estuvieran incluidas en el nombre del grupo. Cada persona solo dice una palabra.
2. Apuntamos todas las palabras en el pape-lógrafo.
3. Elegimos diez palabras y buscamos entre todos, nombres para el grupo que tengan alguna de esas palabras.
4. Acabamos eligiendo el nombre que más nos guste.

Material:

Papel continuo y rotuladores.

VI.3. Inscripción**Objetivo:**

1. Pedir el compromiso de los alumnos que han participado en el Club de Compañeros.

Desarrollo:

1. Nos sentamos en círculo y les indicamos que después de este entrenamiento deben decidir si quieren pertenecer al grupo que vamos a formar. Que es voluntario y que no va a exigir tiempo por las tardes.
2. Entregamos un papel a cada participante, en el debe escribir su nombre y si quiere pertenecer al grupo.
3. Seleccionamos ámbitos de trabajo iniciales y pedimos que los que quieran formar parte del grupo pueden apuntarse. Los ámbitos son: decoración del local, tríptico informativo, carteles informativos, vigilancia del buen estado y funcionamiento del local, ayudantes y mediadores.
4. Los alumnos se apuntan voluntariamente a los grupos en función de sus intereses.
5. Cerramos la actividad con una próxima cita.

Material:

Papel continuo, hojas, bolígrafos y rotuladores.

VI.4. Evaluación**Objetivo:**

1. Evaluar el entrenamiento.

Desarrollo:

1. Preparamos papeles pequeños para cada persona.
2. Colocamos un papel grande en la pared y dibujamos dos columnas, en la primera ponemos "cosas del entrenamiento que te han gustado" y en la segunda "cosas del entrenamiento que no te han gustado".
3. Los alumnos escriben sus papeles y los cuelgan en la columna correspondiente.
4. Leemos lo que han escrito y cerramos con un juego final.

Documento VII.8. Constitución de un equipo de mediación en secundaria. IES Silverio Lanza

Una vez que en un centro se forma un grupo de personas en técnicas de mediación se plantea el reto de constituirse en equipo para tener una presencia eficaz en la mejora de la convivencia. La creación del equipo de mediación (EM) puede tener concreciones muy diferentes según las características y cultura del centro. Por eso aquí simplemente vamos a describir la experiencia de un centro concreto esperando que pueda aportar algunas sugerencias.

El EM del IES Silverio Lanza se creó en el curso 1998-99. Participaron en el primer curso de formación, 10 profesores, 12 alumnos, una madre y una conserje.

Una vez terminado el curso comienza la fase de creación del EM. Todos los asistentes al curso, excepto cinco profesores, deciden incorporarse al equipo de mediación. Quedaba por delante la tarea de dar a conocer a todo el centro la existencia del nuevo servicio de mediación de manera que ésta llegue a formar parte de la vida cotidiana del instituto. A tal fin se elabora un tríptico informativo y un cartel que se coloca en las aulas y pasillos. Se pide a los tutores que repartan el tríptico en sus clases y lo comenten. En realidad el EM comienza a funcionar en mayo y en ese primer curso básicamente se asienta como equipo y realiza dos mediaciones formales, todas ellas entre alumnos.

Durante el curso 1999-00 el equipo de mediación sufre algunas bajas e incorporaciones. El EM se reúne mensualmente con el fin de seguir formándose y de comentar su marcha. No se dan tantos casos para mediación como cabría esperar, en parte porque muchos tutores no transmiten la información y en parte porque en la jefatura de estudios, que es el lugar donde llegan los conflictos, no hay costumbre de derivar los casos al equipo de mediación.

El curso 2000-01 supone una renovación importante del EM. En primer lugar, realizamos un entrenamiento de fin de semana en el que se forman 17 nuevos alumnos, de los cuales 11 son del primer ciclo de ESO. De esta forma se renueva todo el alumnado; en cuanto al resto del equipo, se incorpora una nueva profesora y una nueva madre. Por otro lado en este curso se aprueba el nuevo RRI del instituto, donde se recoge la existencia del EM y sus funciones. Por último, desde la jefatura de estudios se remiten más casos (el nuevo jefe de estudios pertenece al EM, y aunque no realiza mediaciones, potencia el trabajo del equipo). Se realizan numerosas mediaciones formales y bastantes informales, la mayoría de ellas satisfactorias, y una de ellas en un conflicto alumno-profesor (anteriormente todas habían sido entre alumnos). El EM se sigue reuniendo una vez al mes y los profesores del EM se constituyen en grupo de trabajo reconocido por el Centro de Apoyo al Profesorado de Getafe, realizando una tarea de autoformación continua, y como parte de esta tarea, otros dos profesores del EM realizan el curso de profundización en la mediación.

En el curso 2001-02 de nuevo se realiza otro fin de semana intensivo para formar a nuevos alumnos y a una nueva profesora. De forma que en la actualidad está formado por 16 alumnos/as, 5 profesores/as, una conserje y una madre de alumno.

El EM entra en funcionamiento para realizar alguna mediación formal cuando las partes en conflicto quieren, voluntariamente, usar sus servicios para arreglar sus problemas. Normalmente no se les ocurre a ellas, sino que desde un tutor, un compañero del EM o la jefatura de estudios, se les sugiere acudir a la mediación. Una vez que ésta es aceptada, en jefatu-

ra de estudios se ve qué dos mediadores (siempre se actúa en pareja), en función de los horarios, son más adecuados. Normalmente las partes no muestran preferencias por los mediadores, pero pueden, si lo desean, elegirlos. En un recreo se suele hacer la “premediación” (entrevistas individuales de los mediadores con cada una de las partes para explicarles cómo va a ser el proceso y recabar información) y al día siguiente, usando alguna hora lectiva, con el permiso del profesor correspondiente, se realiza la mediación. Se procura, si se puede, elegir horas de tutoría o actividades de estudio. A las partes se les suele pedir permiso para que asistan otros miembros del EM como observadores en la mediación, como medio de irnos formando y corrigiendo errores. Estos observadores, cuando los hay, no intervienen de ninguna manera y tienen el mismo compromiso de confidencialidad que los propios mediadores. Su función consiste, por un lado, en aprender cómo se hace una mediación real para aquellos que nunca han hecho ninguna y, por otro lado, hacer una valoración crítica de la actuación de los mediadores, con ánimo de ir mejorando. Nunca hemos tenido problemas con los observadores, excepto una vez que una de las partes se molestó porque uno de los observadores sonrió cuando ella hablaba. Ello fue motivo de comentario en el EM y una llamada de atención a quienes en el futuro fueran a observar alguna mediación para que fueran auténticos “muebles”.

Al finalizar la mediación se rellena una ficha-resumen (historial de mediación) y se archiva junto con el acuerdo alcanzado. Si se ve necesario se comenta algún aspecto técnico en las reuniones del EM.

Los conflictos que se han abordado, y en muchos casos resuelto, han sido muy variados: insultos, motes molestos, peleas, malentendidos, amistades deterioradas, amenazas, situaciones de sentir que abusan de uno, que parecen injustas, comportamiento incorrecto en clase, etc. Hay conflictos que exceden el ámbito puramente personal y que están o pueden estar sujetos a un proceso disciplinario o sancionador, algo que no es incompatible con el proceso de mediación. Según se recoge en el RRI del instituto:

Cuando sobre el conflicto que se esté realizando una mediación haya en curso o esté pendiente una sanción, a la vista de los acuerdos alcanzados en la mediación, el órgano competente para imponer dicha sanción (profesores, jefatura de estudios, dirección, consejo escolar), podrá reconsiderarla para modificarla o anularla.

No obstante, la labor del EM no se limita a realizar mediaciones formales, cada vez sus miembros intervienen más veces informalmente ante problemas en las clases o en los patios. Pero, además de mediaciones tienen otras actuaciones. Así, alguna vez los profesores del EM han elaborado informes sobre la convivencia en el instituto, basados en cuestionarios que han pasado a toda la comunidad educativa, informes que se han añadido a la memoria anual del consejo escolar. En ocasiones algún profesor del EM ha intervenido en un grupo especialmente conflictivo ayudando al tutor a analizar el clima del aula y a intervenir en él de forma positiva. Por otro lado, los alumnos procuran desarrollar una labor prosocial en sus grupos que va más allá de realizar mediaciones. Están pendientes de sus compañeros y procuran detectar especialmente si alguno de ellos lo pasa mal por situaciones de aislamiento, de victimización, etc., para intervenir ellos directamente o solicitar la ayuda de un adulto si es necesario (dentro del EM hay un profesor responsable de cada nivel que tiene un contacto más permanente con los alumnos mediadores de ese nivel: 1º, 2º, 3º y 4º de ESO y Bachillerato).

En general se puede decir que la experiencia es globalmente positiva, y que poco a poco la mediación se va utilizando con mayor asiduidad, introduciendo unos mecanismos más educativos y dialogados de resolución de conflictos.

Documento VII.9. Entrenamiento de los miembros del equipo de mediación. IES Silverio Lanza

Presentamos a continuación un guión de un entrenamiento en mediación basado en Torrego, J.C. (Coord): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Narcea. Madrid 2000. para un curso intensivo de formación de alumnos mediadores, algo necesario en los centros con Equipo de Mediación que han de renovarse a medida que sus componentes, especialmente los alumnos, van abandonando el instituto.

Este entrenamiento se ha realizado a lo largo de un fin de semana con la siguiente estructura:

1. Tarde-noche del viernes. Presentación
2. Sábado. Desarrollo del curso
3. Mañana del domingo. Conclusiones

1. Presentación

1. Juegos

Juegos de presentación y conocimiento (ovillo de lana, caja de sorpresas, agrupaciones,..) para crear confianza

2. Expectativas

Conocer las expectativas de los participantes respecto al curso: *Los dos carteles* (Anotamos “lo que sí queremos que ocurra” y “lo que no queremos que ocurra”) y entrega del guión del trabajo del sábado (desarrollo del curso).

2. Desarrollo

(Programa para el sábado)

Lo organizamos en **cuatro bloques** (*en cursiva: materiales necesarios*¹⁹):

Bloque 1 (9:30 a 11 h):

¿Qué es el conflicto?

1. Juego de conocimiento/confianza²⁰.
2. El conflicto:
 - Lluvia de ideas: sobre los tipos de conflictos que se dan en el IES.
 - Cada participante elige uno próximo y

conocido y lo analiza. (*Plantilla individual: una por participante*)

- Se reúnen por parejas y se cuentan el conflicto, eligiendo uno de entre los dos.
- Cada pareja cuenta su conflicto y su análisis al gran grupo. El monitor recoge la información procurando subrayar en cada caso la distancia entre posiciones e intereses. Se subraya la idea con un ejemplo (naranjas...).
- Explicación de los diversos estilos de abordar el conflicto con la transparencia *Los cinco estilos* y valoración positiva del área compromiso-cooperación.

[11 h a 11:30 h: Descanso]

Bloque 2 (11:30 a 13:30 h):

¿Qué es un mediador?

1. Lluvia de ideas.

- Dos preguntas: ¿Qué debe hacer un mediador?/¿Qué cualidades debe tener?
- Recoger y clarificar la información, subrayando lo que es y lo que no es y orientando las conclusiones hacia las condiciones básicas: confidencialidad, neutralidad, escucha activa, mensajes en primera persona. (Apoyamos la idea con la transparencia *Técnicas de resolución de conflictos*)

2. Prácticas (las 2.2.2. y 2.2.3. en caso de que dé tiempo).

- Ejercicio sobre la situación del *Compañero de pupitre* (una hoja por participante) y posterior presentación de *Las Doce Típicas* (una hoja por participante). Puede prestarse este momento a revisar las *técnicas de la escucha activa* (una hoja por participante) o bien hacerlo en el *modelado* (Bloque 3).

¹⁹ Todos los materiales están extraídos de (Torrego, 2000).

²⁰ Conviene hacerlos siempre que haya tiempo al comienzo de cada bloque o, al menos, uno por la mañana y otro por la tarde.

- Ejercicio de primera persona: *Situaciones “yoyó”* (2 hojas. Lo hacemos en gran grupo, sin formar equipos).
- Ejercicio de neutralidad *Situaciones para el jabón neutro* (una hoja para cada grupo de cinco): agrupar en grupos de cinco para que se repartan los casos trabajando cinco minutos; a continuación lectura y tratamiento en gran grupo caso por caso.

{13:30 a 16:30 h. Comida y paseo}

Bloque 3 (16:30 a 18:00 h):

Exposición de un caso de mediación con modelado

Sobre el *caso de Javier y Roberto* (p. 103) dos monitores son mediadores y el tercero interrumpe tras cada paso para explicar con la transparencia Fases del proceso y ayuda de la ficha detallada *Fases de un proceso de mediación* (una ficha para cada participante). Esto se puede suplir con la proyección y comentario del vídeo (Torrego, Funes y Moreno, 2001).

{18:00 a 18:30 h. Descanso}

Bloque 4

Entrenar la mediación

División del grupo en grupos de seis, que rotarán por parejas en los roles de “partes del conflicto”, mediadores y observadores a lo largo de tres casos diferentes. En cada rotación se hará una evaluación en cada grupo y otra a continuación en gran grupo. Necesitamos los *roles de tres casos* para la mediación. Pueden usarse también modelos de *plantillas de observación* para guiar la evaluación.

Primera parte (18:30 a 20:30 h). Representación y evaluación del primer caso y realización de la premediación del segundo caso.

{20:30 a 21:30 h. Cena y descanso}

Segunda parte (21:30 a 23:30 h). Representación del resto del segundo caso y evaluación del mismo. Representación y evaluación del tercer caso.

3. Conclusiones

Dedicamos una sesión para extraer conclusiones y valoración del curso. Como en la presentación se hizo alguna actividad de expectativas (ej. los dos carteles) es el momento de evaluarlas y contrastarlas. Tras un juego de confianza, repasamos en círculo las **condiciones exigibles a un alumno mediador**:

1. Acudir a las **reuniones** mensuales del equipo de mediación (un miércoles a las 13:15 h) y a las que se estipulen con los mediadores de su curso y el profesor-mediador responsable de curso.

2. **Mediar** en las mediaciones formales o colaborar como **observador** en las mismas cuando te lo soliciten.

3. Mantener una **actitud positiva** en el instituto para favorecer el clima de convivencia y respeto.

4. Mediar **informalmente**, especialmente en el marco de su grupo-clase y curso.

5. Colaborar con **delegados** y **tutores** para el mantenimiento de una convivencia respetuosa.

6. Mantener la **confidencialidad** respecto a las personas de las que conozcamos cosas en virtud de nuestra tarea como mediadores y observadores.

Sólo tras el comentario y diálogo en torno a estos seis puntos, se solicitará, mediante una rueda de intervenciones, que cada participante exprese voluntariamente su **compromiso** a actuar dentro del equipo de mediación aceptando responsablemente estas condiciones.

Bibliografía

- AGRAMONTE, R. (1965): La ayuda mutua como concepto creador unilateral, en *Estudios sociológicos sobre la sociología del conflicto y la cooperación* 16º Congreso Nacional de Sociología de México, Univ. de Veracruz. Instituto de investigaciones sociales de la Univ. Nacional Autónoma de México, México, pp. 85-97.
- ALCOVER, C. M. (1999): Aproximaciones al concepto de grupo y tipos de grupo, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la psicología de los grupos*. Pirámide, Madrid.
- AMANI (1996): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Popular, Madrid.
- ANDRÉS, S. y MARTIN, E. (2002): La evaluación de un programa de ayuda entre iguales, en FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S.: *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Los libros de la Catarata, Madrid.
- ANTONS, K. (1978): *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnica*. Herder, Barcelona.
- ANTUNES, C. (1975): *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*. Kapelusz, Buenos Aires.
- BANY, M. A. y JOHNSON, L. V. (1977): *La dinámica de grupo en la educación*. Aguilar, Madrid.
- BARBAGALLO, M. y OTROS (1999): *Mediación escolar. Guía para el capacitador de alumnos primarios*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- BATES, R. y OTROS (1989): *Práctica crítica de la Administración educativa*. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- BERTRAND, A. (1965): Sociología de la confrontación: una teoría integradora de conflicto y cooperación, en *Estudios sociológicos sobre sociología del conflicto y la cooperación* 16º Congreso Nacional de Sociología de México, Univ. de Veracruz. Instituto de investigaciones sociales de la Univ. Nacional Autónoma de México, México, pp.109-114.
- BLANCO, A. y FERNÁNDEZ RÍOS, M. (1985): Estructura grupal: estatus y roles, en C. HUICI: *Estructura y procesos de grupo (I)*. UNED, Madrid.
- BODINE, R. J.; CRAWFORD, D. y SCHRUMPF, F. (1994): *Creating the peaceable school*. Research press. Champaign, IL.
- BOLTON, R. (1979): *People skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. Simon & Shuster, New York.
- BRADFORD, L. P.; BENNE, K. y LIPPITT, R. (1948): The promise of group dynamics for education, *N. E. A. Journal*, nº 37, Septiembre, pp. 350-351.
- BROWN, R. (1988): Group processes. Dynamics within and between groups, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos*. Pirámide, Madrid.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1988): *Tutoría con adolescentes*. San Pío 10, Madrid.
- BUSTILLOS, G. y VARGAS, L. (1993): *Técnicas participativas para la educación popular*. Popular, Madrid.
- C.I.D.E. (1995): *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un Plan de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CALLEJÓN, M. (2000): El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de los alumnos y profesores, en FERNÁNDEZ, I. (Coord) *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española, Madrid.
- CANTO, J. M. (2000): *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Aljibe, Málaga.
- CARRON, A. V. (1988): Groups dynamics in sport, en CANTO, J. M.: *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Aljibe, Málaga.
- CASAMAYOR (coord.) (1998): *Como dar respuesta a los conflictos*. Grao, Barcelona.

- CASCÓN, P. (2000): Educar en y para el conflicto en los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, enero, pp.61-66.
- CASCÓN, P. y MARTÍN, C. (2000): *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Catarata, Madrid.
- CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2000): *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Paidós, Barcelona.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992): La dinámica bully victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol XIV, 2, pp. 131-145.
- CHARLOT, B., EMIN, J. C. (coor) (1997): *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Armand Colin, París.
- CHARLTON, T. y DAVID, K. (1989): *Managing misbehaviour*. Mc Millan Education, London.
- CIRIGLIANO, G. F. J. y VILLAVERDE, A. (1982): *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas, Buenos Aires.
- COLECTIVO AMANI, (1995): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Popular, Madrid.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, en COLL, C. Y OTROS: *Desarrollo psicológico y educación*. (II) Alianza Editorial, Madrid.
- COMMUNITY BOARDS y ALZATE, R. (2000): *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria*. Tomo I y II. Mensajero, Bilbao.
- CORNELIUS, H. y FAIRE, S.: *Tú ganas y yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Gaia, Madrid.
- COWIE, H. (1998): La ayuda entre iguales, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, junio, pp. 56-59.
- COWIE, H. y SHAARP, S. (1996): *Peer counselling in schools*. Fulton de, Londres.
- CRARY, E. (1994): *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Integral, Barcelona.
- CROLL, P. y MOSES, D. (1985): *One in Five. The assessment and incidence of Special educational needs*. Routledge and Kegan Paul, London.
- CRUZ ROJA JUVENTUD (2002): *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Cruz Roja Juventud, Madrid.
- DAHL, R. (1979): Poder, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por Sills, D., volumen 8, Aguilar, Madrid.
- DE LA CORTE IBÁÑEZ, L. (2000): Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación, en *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa*, nº25, may.-ago. pp.21- 48.
- DE MIGUEL, C. y OTROS (1996): *La entrevista: un instrumento de trabajo para el profesorado* (vídeo y guía didáctica). Consejería de Educación y Cultura, Madrid.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. y VIDAL, D. (2001): *Tackling Violence in schools. A report from France. Connect Project. European Community*.
<http://www.goldsmiths.ac.uk./connect/coun tryreports.html>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en secundaria obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H.; FERNÁNDEZ, I. y OCHAÍTA, E. (En preparación). *La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles*.
- DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A. y BARRIOS, A.: *Del maltrato y otros conceptos relacionados en la agresión entre escolares, y su estudio psicológico*. (En preparación para Infancia y Aprendizaje).
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1999): *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1992): *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. MEC, Madrid.
- DREIKURS, R.; BRONIA GRUNWALD, B.

- y PEPPER, F. C. (1998): *Maintaining sanity in the classroom*. Taylor & Francis Ltd, London.
- DUBET, F. (1996): La laïcité dans les mutations de lécole, en WIEVIORKA, M. (Dir) *Una societe fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. La Découverte, Paris.
- FABRA, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. CEAC, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Siglo XXI, Madrid.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y FUNES LAPPONI, S. (2002): Sistemas de ayuda entre iguales y de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia. IES Pradolongo, en ESPERANZA CASADO, J. (coord): *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Fed. de Enseñanza - CCOO, Madrid.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ ISABEL (coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española, Madrid.
- FERNÁNDEZ y ORLANDINI (2001): La ayuda entre iguales, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 304, pp. 87-100.
- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991): Como te chives ya verás, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193, pp. 69-72.
- FERNÁNDEZ, I. (2001): ¿Qué entendemos por disrupción?, en FERNÁNDEZ I *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Un día más* (vídeo y manual). Comunidad de Madrid; Defensor del Menor, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Libros de la Catarata, Madrid.
- FERNÁNDEZ, P. (1991): *La función tutorial*. Castalia, Madrid.
- FISHER, R.; URY W. y ERTEL, D. (1998): *Sí... ¡de acuerdo! En la práctica*. Norma, Bogotá.
- FISHER, R.; URY, W. y PATTON, B. (1991): *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Gestión, Barcelona.
- FORSYTH, D. R. (1990): Group dynamics, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos*. Pirámide, Madrid.
- FRINDTE, W. (1998): Rechtsextreme Gewalt. sozialpsychologische Erklärungen und Befunde, en H. W. BIERHOFF & u. WAGNER (Eds): *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Intervention*, Kohlhammer, Stuttgart. pp 165-205.
- FRITZEN, S. J. (1994): *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Sal Terrae, Santander.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001): *Informe España 2001*. Fundación Encuentro, Madrid.
- FUNDACIÓN PODER CIUDADANO (1999): *Programa Jóvenes Negociadores*, Bs. As.
- FUNES LAPPONI, S. (2000): Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia, *Revista de educación "Contextos educativos"* nº 3, Logroño, U. de la Rioja, pp.91-106.
- FUNES LAPPONI, S. (2001): Diversidad y conflicto: un enfoque colaborativo, XVII jornadas sobre educación: "Atención a la diversidad cultural en el ámbito escolar: escuela, espacio de convivencia intercultural" 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre Madrid, Junta Municipal de Latina pp.100-126.
- FUNES LAPPONI, S. y OTROS (2002): Una aproximación al concepto de mediación socioeducativa, Bilbao, en *Revista Monitor Educador*, nov.-dic.
- FUNES LAPPONI, S. y SAINT-MEZARD, D. (2000): La dimensión comunicativa en los conflictos y su resolución I, Bilbao, en *Revista Monitor Educador*, nº 77, ene.-feb., pp.20-29.
- FUNES, S. (1999): Negociación escolar, Madrid, *Comunidad Educativa*, nº 263, pp. 12-14.
- GALLOWAY, D. y GOODWIN, C. (1987): *The Education of disturbing children*. Longman, London
- GALTUNG, J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Gernika

- Gogoraturuz. Gotzens, Bilbao,
 GARCÍA, R. J.; MORENO, J. M. y TORRE-
 GO, J. C. (1993): *Orientación y Tutoría en la
 Educación Secundaria: estrategias de planifica-
 ción y cambio*. Edelvives. Zaragoza.
- GERNIKA GOGORATUZ (1996): *Caja de
 Herramientas*. Guernica.
- GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.) (1999):
Introducción a la psicología de los grupos. Pirá-
 mide, Madrid.
- GIL, F. y OTROS (1999): *Prácticas de Psicología
 de los grupos. Experiencias*. Pirámide, Madrid.
- GIRARD, K. y KOCH, S. (1997): *Resolución de
 conflictos en las escuelas*. Granica. Buenos
 Aires.
- GÓMEZ CASA, P. (2000): *Programa de Fomento
 de la Convivencia en Centros Educativos*. Ministe-
 rio de Cultura, Educación y Ciencia, Valencia.
- GÓMEZ, M. T. y OTRAS (1993): *Propuestas de
 intervención en el aula. Técnicas para lograr un
 clima favorable en la clase*. Narcea, Madrid.
- GOTZEN, C. (1997): *La disciplina escolar*. Her-
 sori. Barcelona.
- GOTZENS, C. (1986): *La disciplina en la escue-
 la*. Pirámide, Madrid.
- GÜELL, M. y MUÑOZ, J. (1999): *Desconócte
 a ti mismo. Programa de alfabetización emocio-
 nal*. Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*.
 Tecnos, Madrid.
- HANKO, G. (1985): *Special needs in ordinary
 classroom*. Basil, Blackwell, Oxford.
- HARGREAVES, D. (1978): *Las relaciones inter-
 personales en la educación*. Narcea, Madrid.
- HERNÁNDEZ FRUTOS, T.: *Estudio sobre la
 prevención de la Violencia y Resolución de Con-
 flictos en el alumnado de secundaria obligatoria
 de los centros de Navarra*. Instituto de la Mujer
 de Navarra, Pamplona.
- HILLMAN, J. (2000): *Tipos de poder. Guía para
 pensar por uno mismo*. Bs.As. Ed. Granica.
- HOCKER y WILMOT (1991): *Interpersonal
 conflict*. W.C. Brown. Dubuque IA.
- HOMANS, G. C. (1977): *El grupo humano*.
 Eudeba, Buenos Aires.
- HOROWITZ, S. (1996): *Curso de negociación y
 mediación, Buenos Aires*. Asociación Respuesta.
- HOROWITZ, S. (1998): *Mediación en la escuela.
 Resolución de conflictos en el ámbito educativo
 adolescente*. Aique, Buenos Aires.
- HOSTIE, R. (1986): *Técnicas de dinámica de
 grupo*. ICCE, Madrid.
- I.N.C.E. (1997): *Diagnóstico General del Sistema
 Educativo*. Ministerio de Educación y Cultu-
 ra, Madrid.
- INTO (1993): *Discipline in the Primary
 School: Report of survey Incorporating Aspects of
 Bullying in Schools*. Irish National Teachers'
 Organization, Dublin.
- INTO (1998): *Consultive Conference on Education,
 relationships and the school community: Bullying
 and other Issues. Interim Report*. Irish National
 Teacher's organization, Dublin.
- JARES, X. (1997): El lugar del conflicto en la
 organización escolar, *Revista Iberoamericana de
 Educación*, nº 15.
- JARES, X. R. (1996): El conflicto naturaleza y
 función en el desarrollo organizativo. en
 GAIRÍN, J.: *Manual de organización de insti-
 tuciones educativas*. Escuela Española, Madrid.
- JARES, X. R. (1999): *Educación para la Paz. Su
 teoría y su práctica*. Popular, Madrid.
- JARES, X. R. (2001): *Educación y conflicto. Guía
 de educación para la convivencia*. Popular,
 Madrid.
- JOHNSON, D. W. (1981): Social Psychology,
 en COLL, C. Y OTROS: *Desarrollo psicológi-
 co y educación*. (II) Alianza Editorial, Madrid.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T.
 (1987): *Learning together and alone. Cooperati-
 ve, competitive and individualistic learning*.
 Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R. T.
 (1989): *Cooperation and competition: Theory
 and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- JUDSON, S. (2000): *Aprendiendo a resolver
 conflictos en la infancia. Manual de educación
 para la paz y la noviolencia*. Los libros de la
 Catarata, Madrid.
- JUNGER-TAS (1999): Netherlands. En P.K.
 Smith y otros (eds). *The nature of school bull-
 ying*. Routledge, London.
- LAGO, J. C. y RUIZ-ROSO, L. (2000): Auto

- ridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial, *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa*, nº 25, may.-ago., pp.49-93.
- LEVINE, J. M. y MORELAND, R. L. (1990): Progress in small group research, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos*. Pirámide, Madrid.
- LEWIN, K.; LIPPIT, R. y WHITE, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos*. Pirámide, Madrid.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. UPV, Bilbao.
- LOBATO, C. y MEDINA, R. (1989): *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*. Adarra, Bilbao.
- MANZ, C. C. y SIMS, H. P. (1993): *Súperliderazgo*. Paidós, Barcelona.
- MC MANUS, M. (1989): *Troublesome behaviour in the classroom*. Routledge, London.
- MELERO MARTÍN, J. (1993): *Conflictividad y Violencia en los centros escolares*. Siglo XXI, Madrid.
- MENDIETA y NÚÑEZ, L. (1965): Introducción a la sociología del conflicto y la cooperación en *Estudios sociológicos sobre la sociología del conflicto y la cooperación* 16º Congreso Nacional de Sociología de México, Univ. de Veracruz. Instituto de investigaciones sociales de la Univ. Nacional Autónoma de México, México. pp.13-15.
- MENESINI, E. y BENNELLI B. (1999): L'operatore amico, *Psicologia contemporanea*, nº 153, pp. 50-55.
- MILLER, A. (1996): *Pupil behaviour and teacher culture*. Cassell, London.
- MOOIJ, T. (1992): *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOORE, CH. (1994): *Negociación y mediación, docto. de trabajo nº 5*, Gernika, Gernika Gogoratz. Bilbao.
- MORENO, J. M. y TORREGO, J. C. (2001): El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global', en DOMINGO, J. (Ed.): *El asesoramiento a centros escolares*. Octaedro, Barcelona. pp. 290-308.
- MORENO, M. y TORREGO, J. C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en los centros educativos*. Madrid. UNED. Colección de Educación Permanente. Madrid.
- NARADOWSKI, M. (1998): El control de la disciplina en las escuelas. *Perspectivas*, vol, XXVII, nº 108, pp 603-601.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. EUB, Barcelona.
- O'MOORE, M. y MINTON, S. J. (2001): *Tackling Violence in schools. A report from the Ireland. Proyecto Connect*. Comunidad Europea. <http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports/html>
- OLWEUS, D. (1973): *Hackkycklingar och överstättare*. Forskning om skolmobbing. Almqvist & Wicksell, Stockholm.
- OLWEUS, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere, Washington D.C.
- OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata, Madrid.
- ORTEGA, R. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo educarla*. Consejería de Educación y Ciencia; Junta de Andalucía, Sevilla; Madrid.
- ORTEGA, R. y ANGULO, J. C. (1998): Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 42, pp. 47-61.
- ORTEGA, R. (1994): Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, nº304, pp. 253-280.
- ORTEGA, R.; FERNÁNDEZ, I. y DEL RIO, R. (2001): *Tackling Violence in schools. A report from Spain*. Proyecto Connect. Comunidad Europea. <http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports/html>
- PALLARÉS, M. (1986): *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE, Madrid.
- PANIEGO, J. A. (1999): *Cómo educar en valores*.

- Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias.* CCS, Madrid.
- PASSOW, A. M. y MACKENZIE, G. N. (1953): Research in group behavior shows need for new teaching skills, *The Nation's Schools*, nº49. Abril, pp. 71-73.
- PEABODY, R. (1979): *Autoridad*, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por Sills, D., volumen 1, Aguilar, Madrid.
- PERALVA, A. (1997): Des collegiens et de la violence, en CHARLOT, B. Y EMIN J.C. (Coord). *Violences à l'école. Etat des lieux.* Armand Colin, Paris.
- PÉREZ PÉREZ, C.: Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria obligatoria, *Aula de innovación educativa* nº 95, octubre.
- PÉREZ, C. (2000): Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria obligatoria, *Aula de innovación educativa*, 95. octubre, pp. 77-97.
- PÉREZ, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Popular, Madrid.
- PORRO, B. (1999): *La resolución de conflictos en el aula*, Bs. As., Paidós.
- RANCUREL, M. (1992): *La violence á l'école. Constats, réflexions, propositions, recueil de notes de l'Inspection Générales.* Ministère de l'Education Nationale.
- ROS, J. y WATKINSON, A. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños.* La Muralla, Madrid.
- ROSENBERG, M. B. (1999): *Nonviolent Communication: A language of Compassion.* Puddle-Dancer Press. Del Mar, California.
- RUTTER, M. y OTROS (1979): *Fifteen thousand Hours.* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- SASTRE, G. y MORENO, M. (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Gedisa, Barcelona.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1994): *Educar para la Paz. Una propuesta posible.* Los libros de la Catarata, Madrid.
- SEMINARIO de EP de la APDH (2001): *La alternativa del juego (2). Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Los libros de la Catarata, Madrid.
- SHAFIR, (2001): *El arte de escuchar.* Grijalbo, Barcelona.
- SHAW, M. E. (1983): *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos.* Herder, Barcelona.
- SHERIF, M. (1966): Group conflict and cooperation. Their social psychology, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos.* Pirámide, Madrid.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. & SLEE, P. (1999) (eds): *The Nature of school Bullying: A cross-National Perspective.* Routledge, London.
- STANFORD, G. (1981): *Desarrollo de grupos efectivos en el aula. Una guía práctica para profesores.* Diana. México.
- STOTT, D. H. (1978): *Helping the maladjusted child.* Milton Keynes. Open University Press, London.
- TAJFEL, H. (1978): Social categorization, social identity and social comparison, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos.* Pirámide, Madrid.
- TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales.* Herder, Barcelona.
- TEJADA, J. (1997): *Grupo y Educación: Técnicas de trabajo y análisis.* Llibreria Universitària de Barcelona. Barcelona.
- THIBAUT, J. W. y KELLEY, H. H. (1986): The social psychology of groups, en GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Coord.): *Introducción a la Psicología de los grupos.* Pirámide, Madrid.
- TORREGO, J. C. (2001,a): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar, en FERNÁNDEZ, I. (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula.* Escuela Española, Madrid.
- TORREGO, J. C. (2001,b): Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp. 20-28.
- TORREGO, J. C. y FUNES LAPPONI, S. (2000): El proceso de mediación escolar en

- los IES de la Comunidad de Madrid, en *Revista Organización y Gestión educativa* nº 4, pp.40-43.
- TORREGO, J. C.; FUNES, S. y MORENO, J. (2001): *La mediación de conflictos en centros educativos*. UNED, Madrid, vídeo y guía didáctica.
- TORREGO, J. C. (Coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea, Madrid.
- TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Desclée De Brouwer, Bilbao.
- TUI (1999): TUI bullying survey: Disturbing reading. *TUI News*, nº 21: pp.6-15.
- TURNER, J. C. (1990): *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del yo*. Morata, Madrid.
- VILLA, A. y VILLAR, L. M. (1992): *Clima organizativo y de aula*. Estudios y documentos 16. Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Paidós/MEC, Barcelona.
- WHITENER, E. M. (1989): A Meta-analytic review of the effect of learning of the interaction between prior achievement and instructional support. *Review of Educational Research*, nº 59 (1), pp.65-86.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (Dir) (1999): *A Convivencia nos Centros Escolares de Galicia*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.



Comunidad de Madrid

CONSEJERIA DE EDUCACION

Dirección General de Ordenación Académica