



Asociación para
la convivencia positiva
en los centros educativos

Una red de personas
comprometidas con la
convivencia positiva,
la educación y los ddhh

www.convivenciaenlaescuela.es
aconvives@gmail.com

Revista digital de la Asociación Convives

Número 2

Diciembre 2012



DISRUPCIÓN EN LAS AULAS

CONVIVES núm. 1

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Julio de 2012

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
Chema Avilés
Cesç Notó
Gorka Ruiz
Eloísa Teijeira
Pedro Uruñuela
Pedro Díez

DIRECCIÓN

Nélida Zaitegi

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en
[convivencia en la escuela](#)

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

. ISSN 2254-7436

SUMARIO

PRESENTACIÓN

“Las conductas disruptivas en las aulas”	3
Pedro Uruñuela	

ARTÍCULOS

1. Una aproximación a las conductas disruptivas.	5
Pedro Uruñuela	
2. La interacción del profesorado alumnado y la convivencia en el aula	11
Rosa Marchena	
3. Cambios curriculares y organizativos necesarios para prevenir y/o disminuir la disrupción	17
Pilar López y Carlos Fernández	
4. Claves y dudas sobre la disrupción; La gestión eficaz del aula.	24
Isabel Fernández	

EXPERIENCIAS

1. La educación emocional en Educación Infantil CEIP Maria Sanz Sautuola Santander	32
Carmen Montoro Medina	
2. Mejorar el clima de centro y de aula.	40
Carmen Montoro Medina	
3. El IES Averroes de Córdoba: Una apuesta por prevenir y reconducir.	46
Lourdes Baena y F. Javier Romero	
4. El aula de convivencia, un espacio para la reflexión y el compromiso	56
M^a Asunción Lucio Díez	

ENTREVISTA

Federico Mayor Zaragoza.	Nélida Zaitegi	65
---------------------------------	----------------	-----------

LIBROS RECOMENDADOS	70
Webs RECOMENDADAS	73
PRÓXIMO NUMERO	75
PARTICIPACIÓN EN LA REVISTA	76



Presentación del monográfico

“LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LAS AULAS”

“Existen individuos que no casan con la extendida definición de los “ninis”, jóvenes que ni estudian ni trabajan. Hay más grados en este estado, en esta jerarquía de la impotencia. Además de los conocidos, también están los que ni estudian ni trabajan ni dejan estudiar a los que quieren estudiar. Son los “ninis” disruptivos inmersos en el sistema educativo, los que interfieren el proceso de enseñanza, porque debe de ser muy aburrido estar seis horas en un aula sin tener nada que hacer y sin querer hacer nada ... Cansan y hasta sacan de quicio”. Con estas palabras comentaba el pasado quince de septiembre la situación de las aulas A. Illán, profesor de Secundaria y columnista habitual de un semanario de Toledo. Palabras que no hacen sino confirmar lo señalado por diversos informes, como el del Observatorio Estatal de la Convivencia, o el informe Talis, que señala a los profesores/as españoles como los que más tiempo deben dedicar a poner orden y callar a sus alumnos/as para poder empezar la clase. Más allá de las estadísticas, hay una percepción colectiva entre el profesorado sobre el incremento de la dificultad para dar clase, especialmente a los alumnos de la etapa de la ESO.

El presente monográfico pretende profundizar en este fenómeno de las conductas disruptivas. ¿Cómo se manifiestan, qué comportamientos abarcan? ¿Por qué tiene lugar este tipo de conductas? ¿Qué pueden hacer los profesores y profesoras, de forma individual y colectiva para abordar estas conductas? ¿Qué buenas prácticas han desarrollado los diferentes centros educativos para prevenir y atajar los comportamientos disruptivos? Son estas las preguntas básicas que queremos contestar en los diversos artículos.

Para ello, en primer lugar, se describen las conductas disruptivas, analizando sus tipos y frecuencia y las consecuencias de las mismas; desde el modelo propuesto por Galtung, se analizan sus tres dimensiones, la visible, la estructural y la cultural, planteando la necesidad de cambiar nuestra forma de ver este tipo de conductas situándolas en un marco más amplio. Rosa M^a Marchena aclara y profundiza esta idea, desarrollando los planteamientos del modelo ecológico en el que son fundamentales las interrelaciones entre los diversos actores, frente a un modelo individualista centrado en la conducta de los alumnos/as, a quienes se hace responsables de todos los problemas que tienen lugar en las aulas. Analiza y describe el tipo de interacciones positivas, centradas en la comprensión del alumno/a frente a las interacciones opuestas al alumnado que se manifiestan de formas muy diversas.

Pilar López y Carlos Fernández analizan los cambios necesarios para prevenir y disminuir las conductas disruptivas. Para ello, analizan el currículo real de los centros y su concreción en los contenidos, metodología y formas de evaluación; también analizan la organización de las clases y del propio centro, proponiendo cambios necesarios en cuanto al currículum y la organización actualmente vigente.

En el último artículo, Isabel Fernández, tras la exposición de los cambios adoptados por el Ministerio de Educación y su repercusión en las aulas, analiza el papel que tienen los profesores/as en la creación y mantenimiento del clima del aula, centrándose principalmente en cómo actuar ante las distintas situaciones disruptivas, proponiendo una amplia gama de estrategias y protocolos de actuación ante las mismas.

Se han seleccionado cuatro experiencias de centros, reconocidas y premiadas todas ellas por las distintas Administraciones educativas. El CEIP “María Sanz de Sautuola”, de Santander, nos narra su experiencia de trabajo de las emociones en Educación Infantil, consideradas base para el desarrollo personal y para la convivencia; explican el proceso que llevan a cabo en cada uno de los cursos y la forma de trabajo empleada. Desde el CEIP “Nuestra Señora de los Remedios” de Santo Tomé (Jaén), su directora Carmen Montoro expone las distintas necesidades a las que querían dar respuesta, así como las acciones que han emprendido y que han configurado un verdadero plan de convivencia de todo el centro en el que han jugado un importante papel no sólo los profesores/as del centro, sino también los alumnos/as y los padres y madres.

El IES “Averroes”, de Córdoba, analiza los problemas de conducta y de desmotivación de los alumnos/as a los que querían hacer frente, superando un planteamiento exclusivamente punitivo y adoptando un enfoque preventivo, en el que juega un papel clave el Departamento de Convivencia. Presenta su forma de actuación y los programas que ha puesto en marcha el Departamento, como el programa de alumnos tutores, señalando como conclusión cómo estas actuaciones pueden ser exportables a otros centros.

Por último, el IES “Portada Alta”, de Málaga, expone su experiencia de aulas de convivencia, núcleo vertebrador de toda la convivencia en el Instituto; desde ella se organizan todos los programas y actuaciones, como el plan de mediación o el programa de alumnado ayudante, siempre en colaboración y coordinación con el departamento de orientación y el equipo directivo. Exponen su forma de funcionamiento, los protocolos de actuación vigentes en el aula de convivencia y las distintas responsabilidades del profesorado respecto del aula. En definitiva, una experiencia también fácilmente exportable a otros centros.

Quiero manifestar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado y han hecho posible este nuevo número de la revista CONVIVES dedicado a las conductas disruptivas en las aulas. Espero y deseo que hayamos conseguido articular una revista útil para el profesorado, que contribuya al proceso de reflexión y a la búsqueda de soluciones acerca de cómo conseguir dar respuesta a estos problemas que tanto preocupan y afectan al profesorado.

Pedro M^a Uruñuela Nájera
Coordinador del Monográfico

Una aproximación a las conductas disruptivas

PEDRO URUÑUELA

PRESIDENTE DE CONVIVES

Introducción

Uno de los problemas que en los últimos años más preocupa al profesorado es el relativo a los comportamientos en el aula por parte de algunos alumnos y alumnas que hacen muy difícil poder dar clase. Los estudios y estadísticas confirman esta percepción, que afecta al profesorado de Secundaria pero también a aquellos que dan clase en los últimos cursos de Primaria. Así lo señala el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia del año 2008 o el informe Talis de 2009, que señala a los profesores/as españoles como los que más tiempo deben dedicar a poner orden y callar a sus alumnos/as para poder empezar la clase.

El término “disrupción” se refiere a estas conductas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias. Las consecuencias de las conductas disruptivas se dejan sentir en el retraso de los aprendizajes, dado el tiempo perdido en su corrección, así como en el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones personales entre los distintos profesores/as y sus alumnos y alumnas.

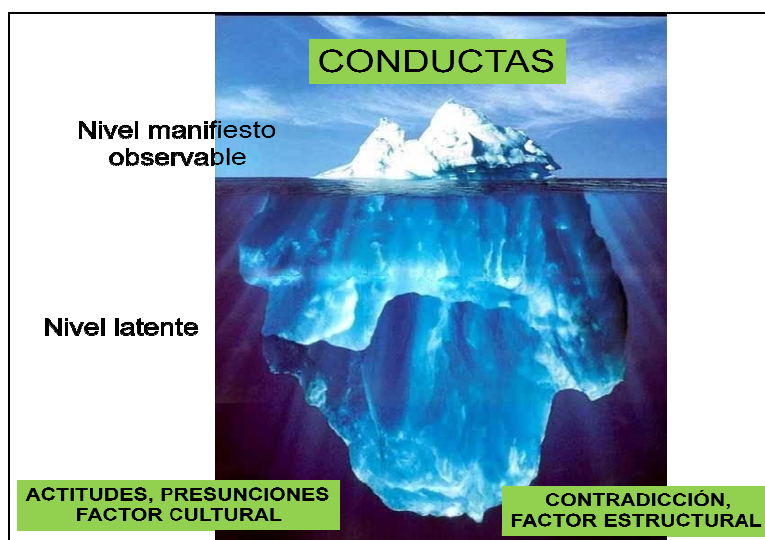
A pesar de ser considerado por el profesorado como uno de los problemas más importantes, no existen estudios que cuantifiquen y analicen el fenómeno de la disrupción. Hay estudios parciales, limitados a zonas y Comunidades concretas, no estudios globales que definan este fenómeno y permitan estudiar su evolución. Sin embargo, proliferan los ensayos sobre los problemas de la disrupción en las aulas basados en demasiadas ocasiones en prejuicios o análisis poco claros, describiendo escenarios catastróficos que no siempre se corresponden con la realidad.

El fenómeno de la disrupción en el aula se sitúa en el marco de los cambios vividos en la enseñanza en nuestro país: la educación se ha generalizado a todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años, y todos los chicos y chicas tienen garantizada una plaza escolar en el sistema educativo. Ahora bien, tener escolarizados a todos los alumnos y alumnas supone que dentro del mismo centro haya una gran variedad de intereses, aptitudes, motivaciones, actitudes y situaciones entre los alumnos y alumnas, y que, frente a la selección del alumnado y la homogeneidad de aquellos que antes seguían los estudios, en estos momentos la diversidad sea la norma y la atención a la diversidad el principio básico y fundamental para la organización de la vida de los centros; diversidad que hay que hacer extensiva al profesorado que, lejos de presentar una única y homogénea línea de acción, presenta gran diversidad en cuanto a sus conceptos, teorías, metodologías y formas de evaluar.

Las conductas disruptivas son conductas complejas. En ellas influyen factores muy diversos, de tipo social y familiar, que deben ponderarse adecuadamente. Para el profesorado las causas y factores de estas situaciones deben buscarse fuera del centro, fundamentalmente en las familias, la administración y la sociedad actual. Sin embargo, para ser operativos y poder buscar alternativas a la disrupción, es necesario centrarse en los factores propios de los centros, en la actuación como profesores/as, en aquello que está en nuestras manos y podemos, por ello, cambiar.

Johan Galtung propone un modelo de análisis de los conflictos basado en tres puntos: las conductas visibles, la contradicción estructural y las actitudes/presunciones que conforman el factor cultural.

Estas dimensiones pueden compararse con la figura de un iceberg, con una parte visible y observable y otra oculta y latente. Lo realmente importante no se halla a la vista, está oculto y sirve de base y explicación a lo que es manifiesto y observable.



Este modelo puede ser de gran utilidad para analizar las conductas disruptivas en el aula caracterizadas por diversos autores como “violencia de baja intensidad” ya que, de manera constante y permanente, inciden sobre el trabajo del profesorado impidiendo su buena realización y acarreado consecuencias no queridas para el resto del alumnado. Para comprenderlas adecuadamente, es necesario contemplar en profundidad la parte invisible, analizando sus elementos culturales y estructurales.

La parte visible de las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas son muy diferentes y variadas entre sí y pueden agruparse en relación con las dos grandes dimensiones que caracterizan cualquier centro educativo: ser un centro de aprendizaje y, a la vez, ser un centro de convivencia. Las conductas contrarias a la dimensión “centro de aprendizaje” pueden agruparse en tres grandes categorías. En primer lugar, la falta de rendimiento, manifestada en la pasividad, no traer el material, no hacer los ejercicios, negarse a hacer exámenes o evaluaciones; en segundo lugar, molestar en clase, manifestado de muchas formas, hasta 162 comportamientos diferentes: hablar constantemente, levantarse, cambiarse de sitio, jugar con diversos elementos, cantar, pasear a un compañero a hombros, imitar ruidos de animales, no dejar trabajar a los compañeros, etc.; por último, el absentismo, manifestado en faltas de puntualidad, faltar a clase a una hora o asignatura concreta, faltar días o semanas sin ninguna causa justificada, abandono escolar.

Las conductas contrarias a la “dimensión de convivencia” pueden agruparse también en tres categorías: la falta de respeto, manifestada en conductas que consideran al profesor/a como uno igual, desobedeciendo sus indicaciones o contestando de manera impertinente y desproporcionada al profesor/a; en segundo lugar, los conflictos de poder entre el profesor/a y un determinado alumno/a o grupo, en el que se entra en una espiral incontrolable de afirmaciones y respuestas en las que, por lo general, suele terminar perdiendo el profesor/a; por último, las conductas puntuales violentas, que utilizan la violencia en sus múltiples formas verbal, física, social psicológica y, recientemente, cibernética.

En cuanto a la frecuencia y distribución de las conductas disruptivas, hay que tener en cuenta que los cursos de 2º y 1º de ESO son los que presentan un mayor número de estos comportamientos; de cada cuatro conductas disruptivas, tres corresponden a alumnos y una a alumnas; estas conductas se acumulan significativamente en alumnos/as repetidores; una cuarta parte del alumnado disruptivo acumula un setenta por ciento de estas conductas; son más frecuentes en los meses de octubre, noviembre y marzo, los primeros días de la semana y a determinadas horas de clase en función de los recreos que haya en el centro; algunas asignaturas acumulan muchos más partes de expulsión que otras, si bien es el estilo y metodología docente de cada profesor/a el determinante; afecta más a profesoras que profesores, ya que no son respetadas por igual por los alumnos varones y, por último, también hay una acumulación de sanciones impuestas por conductas disruptivas en determinados profesores/as en una proporción similar a la de los alumnos/as; en los últimos años se detecta un incremento de alumnos que no manifiestan conductas disruptivas y no reciben ningún parte de expulsión de clase, pasando de ser un 30-35% del alumnado en la década anterior a situarse en un 50% del alumnado, si bien hay zonas y centros en los que esta evolución no ha tenido lugar.

El componente estructural de las conductas disruptivas

Describir las conductas disruptivas y cuantificar su incidencia es importante, pero no es suficiente. Es necesario profundizar y buscar aquellos factores que están incidiendo en su aparición. Las conductas disruptivas deben considerarse síntomas de problemas más graves, expresión de otras disfunciones educativas importantes que es preciso atajar. O, como diría Galtung, estas conductas no pueden entenderse si no se analizan otras dimensiones invisibles como las dimensiones estructural y cultural que las hacen posibles. Resulta fácil quedarse únicamente en la parte visible y tomar medidas disciplinarias para corregir estas conductas. Pero entonces las soluciones no son efectivas, se aplican sólo a los síntomas y no a las causas, repitiéndose una y otra vez las conductas disruptivas, manteniéndose e incluso agravándose el malestar entre el profesorado, incapaz de poner coto a estos problemas.

La dimensión estructural hace alusión a las contradicciones presentes en la estructura escolar y señalan una diferencia clara entre los objetivos buscados y los objetivos realmente logrados a nivel de sistema. Una de los problemas fundamentales que sirve de base a la disrupción en las aulas radica en la contradicción existente entre una enseñanza obligatoria para todos y el hecho de que un 26% del alumnado, en datos del año 2009, no finalice con éxito esta etapa obligatoria. Este mal llamado “fracaso escolar” apunta directamente a la adecuación del currículo y de la organización de los centros a las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos/as de las etapas obligatorias. Éstos rechazan las enseñanzas que se les ofrecen, produciéndose un claro desajuste entre los objetivos educativos que persigue el centro y los intereses y expectativas de los alumnos/as. Aspecto confirmado por el estudio llevado a cabo por el Observatorio Estatal de la Convivencia en el año 2008 que en su tabla 48 señalaba que un 34,4% de los alumnos/as manifiesta no entender la mayoría de las clases y un 67,7% dice que las clases no despiertan su interés; los objetivos buscados están, por tanto, muy lejos de la realidad del alumno/a, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos.

Se ofrece a los alumnos/as un curriculum academicista, muy alejado de sus intereses. La multiplicidad de asignaturas, once o doce, lleva a la dispersión de un alumnado que se encuentra todo hecho y organizado, sin ninguna capacidad de decisión y participación en la programación de sus estudios. Cuando más se necesita, se pierde la referencia a una persona adulta, el tutor/a, que le sirva de orientación e incluso de confrontación. Las formas de recuperación del alumno rezagado son claramente insuficientes, lo que se traduce en un elevadísimo porcentaje de repetidores, el 40% del alumnado, que cuadruplica el existente en otros países europeos. Aún así, ¡hay autoridades administrativas que repiten una y otra vez las facilidades y la falta de esfuerzo que favorece el enfoque comprensivo de la ESO!

Predominan las metodologías expositivas y poco participativas, que apenas favorecen la iniciativa y actividad del alumnado, y la evaluación apenas se limita a la comprobación de lo aprendido mediante la repetición de lo enseñado, sin que llegue a desarrollar otras funciones de revisión y adecuación del proceso de aprendizaje del alumnado. Por supuesto, hay excepciones y profesores/as que llevan a cabo prácticas muy diferentes, pero no es lo que predomina en general en los centros. A su vez, las conductas disruptivas ponen de manifiesto las insuficiencias en cuanto a la atención a la diversidad de los alumnos/as. Los centros no han conseguido todavía adaptarse a la nueva situación en la que atienden a todos los chicos y chicas; aquellos alumnos/as que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención, se van quedando fuera, sin que el centro tenga adecuados mecanismos de inclusión, formas de conseguir que estos alumnos/as entren de nuevo en el proceso. El profesorado intenta y quiere buscar la mejor manera de atender la diversidad, pero hay factores estructurales que se lo impiden.

Los centros de secundaria siguen manteniendo la estructura organizativa antigua, propia de la educación no obligatoria, que dificulta notablemente tanto la atención a la diversidad como la respuesta a las necesidades de los alumnos/as. El profesorado sigue organizado por departamentos, no por equipos de nivel, que es donde tienen lugar los problemas de disrupción. No hay un acuerdo previo y unas pautas aceptadas por todo el profesorado que imparte clase al mismo grupo sobre cómo actuar con los alumnos disruptivos. Surgen también problemas de coordinación entre el profesorado que a su vez se ve desbordado por el excesivo número de alumnos a los que debe atender, y más en las actuales circunstancias.

Los alumnos/as están organizados en grupos rígidos e inflexibles, con horarios muy estrictos que marcan igual duración para todas las clases, correspondan a la materia que sea. Se mezcla y confunde el horario del centro, el del alumnado y el propio del profesorado. El tamaño de los centros, y ahora de las aulas, es excesivo y suelen estar regidos por reglamentos de disciplina rígidos, pensados para sancionar y apartar a los alumnos que molestan, sin que incluyan en ningún momento procedimientos de recuperación e integración de estos alumnos/as.

También las conductas contrarias a la dimensión de convivencia, son señales de nuevas necesidades educativas de los alumnos/as. Suele considerarse normal que los alumnos/as no sepan determinadas materias, que deban aprenderlas a lo largo del proceso educativo, ya que para eso acuden a los centros; pero suele darse por hecho que los alumnos/as ya tienen que saber cómo comportarse, algo que tienen que haber aprendido en su casa y practicarlo en el centro; pero no es así y los alumnos necesitan aprender cuáles son las formas de relación apropiadas, internalizar las reglas que hacen posible la convivencia con otras personas y desarrollar habilidades sociales e interpersonales que hagan posible una relación estable y positiva. Sería deseable que esto ya lo hubieran aprendido en casa, pero la realidad nos dice que esto no es así.

Actitudes y presunciones ante las conductas disruptivas

La dimensión cultural, según Galtung, abarca las presunciones, actitudes y formas de legitimar las conductas, la manera de percibir y valorar a las otras personas y sus comportamientos. Presentan un doble componente, el perceptivo-racional que nos transmite la imagen y concepto de una persona o suceso, y el emocional, valoración directa/vivencia de esa imagen.

Las conductas disruptivas son percibidas y valoradas emocionalmente por el profesorado de manera muy negativa, como algo que atenta directamente a su tarea y que le impide llevarla a cabo correctamente. Las actitudes de estos alumnos le distraen de lo que considera importante, explicar y

transmitir los conocimientos de su asignatura, obligándole a centrarse en el control y orden de la clase. Inciden claramente en su motivación profesional, provocando desánimo y, a largo plazo, el denominado síndrome del profesor quemado, muchas veces traducido en problemas de salud y absentismo por depresión u otros problemas psicológicos.

El enfado, la rabia y la ira, la ansiedad y la inseguridad, la frustración y la impotencia, la angustia y el desánimo son las emociones más frecuentes reconocidas por el profesorado cuando se abordan estos temas en los cursos de formación. No es infrecuente encontrarse con emociones como el miedo, el temor o la aversión, e incluso sentimientos de vergüenza, culpabilidad y desconfianza. A falta de estudios sistemáticos sobre las conductas disruptivas y el modo en que las vive el profesorado, se puede afirmar que entre un 30 y 45% del profesorado, en función del centro, vive esta situación de manera negativa, con claras consecuencias para su actividad profesional. Situación agravada por la falta de una formación dirigida a desarrollar profesorado emocionalmente competente, capaz de afrontar estas nuevas situaciones. No es extraño que el profesorado que vive así las situaciones disruptivas demande como solución básica de las mismas la expulsión y separación de estos alumnos/as, sin ver otras posibles alternativas.

Por parte del alumnado llama la atención que apenas da importancia a las conductas disruptivas. El estudio ya citado del Observatorio Estatal señala en la figura 15 de la página 58 cómo el 21,4% del profesorado considera la disrupción como algo muy problemático, mientras que sólo un 4,1% del alumnado expresa esta valoración. Sólo a nivel privado son más frecuentes las quejas de los alumnos/as por estos comportamientos.

¿Cómo vive el alumnado estas situaciones? ¿Qué emociones y qué necesidades se ponen de manifiesto? Las conductas disruptivas son muy variadas y pueden ir desde la pasividad al abierto desafío, pasando por distintos grados de conducta molesta y provocadora. El aburrimiento está muchas veces en el origen de estas conductas, pero si se tiene en cuenta que las mismas van asociadas a un cierto desenganche y falta de integración en la tarea escolar, deben ser también vistas como una protesta del alumno/a ante esta situación de fracaso. De ahí la agresividad, el enfado, la impotencia que se vive en la falta de respeto al profesor/a y en otras conductas semejantes.

Es en la adolescencia cuando más importantes son las necesidades de aceptación y de éxito como afirmación de su propia personalidad. Si nuestro alumno/a vive su experiencia escolar como algo que no le dice nada, muy alejado de sus intereses, o si lo vive como un fracaso expresado en los múltiples suspensos o en la repetición de curso, es normal que busque otras formas de satisfacer sus necesidades de afirmación y de éxito, especialmente cuando a través de ellas encuentra un eco muy favorable entre sus compañeros/as.

A modo de conclusión

Resulta difícil para el profesorado cambiar su percepción de las conductas de sus alumnos/as, y más teniendo en cuenta cómo las está viviendo personal y profesionalmente. Sin embargo, y aunque cueste aceptarlo, es imprescindible. No se trata de justificar lo que hacen los alumnos y alumnas. Todo lo contrario, se trata de comprender por qué se comportan de esta manera para intentar desde ahí que cambien su comportamiento.

Daniel Pennac, en su libro “Mal de escuela”, pág. 228, nos alerta de un error que cometemos los profesores/as frecuentemente. Dice así: “La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoque como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función del profesor puesto que debemos enseñárselo *todo*, comenzando por la necesidad misma de aprender. Ahora bien, no es así.

Desde la noche de los tiempos escolares, el alumno considerado normal es el alumno que menos resistencia opone a la enseñanza, el que nunca dudaría de nuestro saber y no pondría a prueba nuestra competencia, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata, que nos ahorraría la búsqueda de vías de acceso a su comprensión, un alumno naturalmente habitado por la necesidad de aprender”.

Es necesario cambiar la percepción y forma de ver al alumno/a disruptivo. A la vez, habrá que exigir los cambios estructurales necesarios, algo que lamentablemente no favorecen las actuales medidas de gestión de la administración educativa. Ambos puntos son imprescindibles. Si realmente se toma en serio esta situación, habrá que afrontarla con decisión y ánimo de llegar hasta al fondo. Aunque sólo sea por la mejora del ánimo del profesorado, por conseguir que se pueda disfrutar dando clase en Secundaria, hay que intentarlo. De verdad, ¡merece la pena!

Actividades sugeridas:

- 1.- Analizando los partes de expulsión de un trimestre, describe la incidencia de las conductas disruptivas en tu centro y sus principales características.
- 2.- ¿Cuál es la percepción de las conductas disruptivas de tus compañeros y compañeras? ¿Qué es lo que se escucha en la sala de profesores, en el bar, en los pasillo o e las sesiones de evaluación?
- 3.- ¿Qué pequeños cambios estructurales podemos ir introduciendo en nuestro centro?

Para saber más

- Barreiro, T., (2010), *“Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula”*, Madrid, Editorial CEP.
- Calvo, A., (2003), *problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*”, Madrid, Editorial EOS.
- Uruñuela, P. M^a, (2006), “Convivencia y conflictividad en las aulas”, en AAVV, *“La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones”*, Madrid, MEC.
- Uruñuela Nájera, P. M^a, (2009) “¿Indisciplina? Disrupción”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 396, Diciembre.
- Vaello, J., (2011), *“Cómo dar clase a los que no quieren”*, Barcelona, Graó.
- Vaello, J. y Vaello, O., (2012), *“Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques”*, Barcelona, Horsori.



LA INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA

Rosa Marchena

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



Observar las prácticas que se desarrollan en el interior de un aula es un privilegio. Es en este escenario donde podemos acumular una rica base de conocimientos que nos hace avanzar en la mejora de la enseñanza. Actualmente son ya varias las investigaciones que se asientan en esta línea. Los estudios resultantes de este enfoque defienden una teoría que nace de un modo inductivo, es decir, de lo concreto, de lo práctico, a lo genérico, a lo conceptual.

Las reflexiones que nos proponemos plantear en este escrito son fruto, precisamente, de este tipo de investigaciones. Porque ha sido observando y analizando las concreciones que se producen mientras los profesores están dando clase, como hemos podido concluir en la idea básica de que la interacción profesorado alumnado es un elemento muy influyente en la convivencia que se desarrolla desde el aula (Marchena, 2003, 2005, 2007, 2010)

¿Por qué hay alumnos que interrumpen y molestan?

Registrando los comportamientos que exterioriza el alumnado mientras el profesor o profesora explica un contenido, anota en la pizarra, hace preguntas o solicita una actividad, hemos podido inducir algo que cualquier profesor identifica rápido: no todos los chicos y chicas mantienen los mismos comportamientos en el aula.

Tendríamos por un lado aquellos que se *implican*, que plantean interrogantes, participan en discusiones, se esfuerzan por atender, exteriorizan deseos de emitir y recibir. Desde otro sector estarían los que mantienen una *formalidad* aparente, es decir, chicos y chicas que realizan las tareas que se les encomienda pero siempre bajo el silencio y la ausencia de comunicación. Un tercer grupo estaría constituido por los que intentan hacer lo que se les propone pero exteriorizando *dificultades* permanentes, situación que les lleva a desconectar de manera intermitente en la clase. Y un último segmento de alumnado sería el que de manera *constante desconecta* de la dinámica de clase pero que, a su vez, según las características de estos estudiantes, bifurcan su desconexión con dos alternativas. Bien se aíslan, adoptan una postura totalmente pasiva (reclinan la cabeza encima de la mesa, ni siquiera abren la mochila, se ponen unos auriculares...), o bien se acoplan a montar follón, barullo, a interrumpir o a molestar a los demás.

Es en estas últimas circunstancias cuando los profesores advierten que la convivencia en el aula se está haciendo difícil por culpa de unos cuantos alumnos.

A la hora de buscar el origen de esta situación es adecuado incorporar una perspectiva interpretativa que no culpabilice al individuo –en nuestro caso, al alumnado– como único agente causante de este desajuste

en el comportamiento, o lo que es lo mismo, es un error acogerse a lo que se suele denominar *visión individual* en la enseñanza (Ainscow, 1995), esto es, interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos próximos en que se registran.

Es preciso recordar que es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es el resultado de la interacción de ésta con el contexto en que se producen los comportamientos. Las conductas que se producen en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes tal como nos advierten desde el llamado *enfoque sistémico*. Lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace un profesor, de las actividades que le manda a elaborar y, evidentemente, también lo que hace un profesor puede ser causa de lo que hace el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen toda una red contextual intensamente trenzada que va generando el acontecer de una clase

Desde este círculo tan dependiente, no se resuelven las cosas echándoles la culpa a los alumnos de lo horrible que son cuando se rompe la convivencia. Ni tampoco, por supuesto, cargando todas las tintas en el profesor. Por tanto, los análisis unilaterales nunca serán válidos.

En el campo educativo, desde hace tiempo se ha descrito el llamado *paradigma ecológico* (Doyle, 1979). Desde este enfoque se insiste en que el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes. Estaría, por un lado, los objetivos que se están trabajando, la organización del tiempo, el espacio o el tipo de tareas que se realiza. Se añadiría a esto las experiencias y significados previos que traen profesorado y alumnado (influencia familiar, del barrio, de las tecnologías y los medios de comunicación...) Y todo ello quedaría envuelto por el tipo de interacción entre docentes y alumnos que se estableciese. En consecuencia, lo que sucede en un aula, en ningún momento es solo responsabilidad de los alumnos folloneros.

Procesos de enseñanza, convivencia en el aula e interacción

El entramado argumental que hemos descrito fue el que nos llevó a tratar de averiguar qué características poseía la enseñanza de los profesores que aunaban mayores casos de esos alumnos desconectados de la realidad de clase, en lugar de tratar de averiguar las características personales de los responsables de los episodios disruptivos.

En esas clases aislamos, efectivamente, la compleja estructura de variables interdependientes actuando. Observamos, por un lado, demasiadas estrategias expositivas, escasas tareas grupales, abuso de las actividades individuales y, por supuesto, una interacción muy deteriorada entre profesorado y alumnado.

Por el contrario, en las aulas donde había muchos estudiantes implicados (también algunos disruptivos, pero en un bajo porcentaje), la cohesión entre los iguales era alta, fruto de la realización de trabajos conjuntos. Registramos también que el profesorado ofertaba una amplia gama de actividades de desarrollo, esas en las que se ejercita de muchas formas el aprendizaje que se intenta transmitir, en donde se planifican variadas tareas para aprender un mismo tema. Todo ello, a su vez, utilizando distintos recursos, entre ellos, los audiovisuales. Eran clases asimismo donde las propias experiencias de los chicos constituían el punto de partida de cualquier nueva explicación. Y lo más importante, lo que más queremos resaltar en estas páginas, eran espacios de enseñanza, al contrario de las anteriores, donde el profesorado mantenía una interacción con su alumnado marcada por la comprensión y la cercanía.

Hallamos, por tanto, desde las prácticas observadas, que el contexto didáctico donde surgían mayores problemas de convivencia poseía unos rasgos más tradicionales de enseñanza y una inadecuada interacción con el alumnado.

El porqué una interacción inadecuada puede desembocar en el deterioro de la convivencia puede encontrar diversas justificaciones. Aunque es importante advertir que ningún profesor está exento del surgimiento

de conflictos en su aula, entre otras cuestiones, porque un conflicto no es más que un fenómeno de incompatibilidad entre personas mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores o aspiraciones contrarias. Y es evidente que se hace inevitable porque existe una gran diversidad entre los participantes de un aula.

La principal razón que nos hace relacionar interacción y convivencia se basaría en una premisa muy lógica. La resolución pacífica de los conflictos generados en un aula, lejos de acercarnos a la violencia o de aplicar una aislada sanción de castigo, lleva consigo, ante todo, el uso del diálogo, del acercamiento, apareciendo en este espacio el necesario establecimiento de una buena interacción profesorado alumnado como base para la actuación.

En un reciente estudio (Ojeda, 2012) advertimos cómo una profesora de inglés de 2º de Primaria, caracterizada por una interacción enfrentada a sus alumnos y alumnas, explicaba en voz alta delante de toda la clase, que para resolver los conflictos *les pone unos castigos que pueden ser quedarse sin patio no una semana ni un día, sino de 15 días a un mes*. Si recordamos las necesidades de un niño de 2º de primaria, que solo tiene entre 7 y 8 años, nos daremos cuenta de inmediato la desproporción de esta medida y lo lejos que estamos aquí del uso del diálogo y la palabra para mejorar la convivencia en el aula.

Actualmente se defienden *modelos integrados* (Torrego, 2006) que buscan la confluencia de una normativa, de cambios curriculares y organizativos en las escuelas y de los llamados *equipos de mediación*. Trabajar en esta línea significa consensuar y acercar muchas voces. Entre ellas, las del profesorado y alumnado. Es obvio que si este elemento no está asentado en los parámetros adecuados, el éxito de cualquiera de las estrategias basadas en este enfoque, será de difícil alcance.

Cuando un profesor se incorpora junto con otro miembro a un *equipo de mediación* para hablar del conflicto surgido entre alumnos e intentan llegar a un acuerdo, precisa saber escuchar, pensar en las necesidades de los dos alumnos que estén en conflicto, ser comprensivo, paciente, inspirar confianza. Si en determinadas situaciones desea poner en marcha con la misma finalidad, técnicas concretas como puede ser, por ejemplo, la del *reencuadre* (Funes, 2006), que conlleva dotar a una persona de un nuevo marco para analizar su problema, volverá a requerir para su aplicación de destrezas basadas en la escucha activa, de lo contrario, ese cercano intercambio personal que tendrá que hacer no le llevarán a buen puerto. Qué duda cabe que una interacción positiva desde la base de la relación que se haya establecido anteriormente en el aula, favorecerá considerablemente este tipo de estrategias.

Cuando se establecen técnicas preventivas para tratar la agresividad en niños y niñas, uno de los primeros planteamientos que se suele hacer (Train, 2004) es la necesidad de reflexionar si nosotros, como profesores, mantenemos una relación auténtica con este niño en cuestión. Se advierte que, antes de emplear cualquier técnica de modo eficaz, debemos ser honrados con nosotros mismos acerca de si el niño nos desagrada o no, actitud que puede surgir si se han sucedido continuados episodios violentos. El trabajo con él tiene que ser fructífero y él chico o chica debe sentir que, pese a su conducta, se le acepta. Si nos desagrada el niño hasta el punto de que la relación no es auténtica, se subraya que debemos aceptar que somos nosotros los que debemos primero mejorar nuestra conducta, para lo que conviene acudir a alguien para que nos ayude.

Vemos, en definitiva, que se antepone una condición básica para mejorar los comportamientos que deterioran la convivencia en el aula: mantener con el alumnado una auténtica relación, una adecuada interacción.

Tipos de interacción entre el alumnado y el profesorado

Los registros recogidos en las observaciones de aula que hemos ido realizando nos han permitido concretar y definir lo que consideraríamos una interacción adecuada asentada en el acercamiento –*interacción comprensiva*– y, por otro lado, una inadecuada que denominaríamos *interacción opuesta al alumnado*

No obstante, antes de concretarlas, nos gustaría subrayar que las distinciones en los tipos de interacción las hemos encontrado no solo cuando comparamos a los profesores unos con otros sino cuando realizamos este contraste desde uno mismo y en diversas circunstancias. Nunca encontraremos a un docente actuando permanentemente bajo el mismo estilo. A lo largo del día o de la semana, las circunstancias y las propias características de los estudiantes harán que fluyan pendularmente diferentes perfiles. En consecuencia, un viernes a última hora, por ejemplo, es posible localizar prácticas comunicativas en un mismo docente muy distantes de las surgidas en un miércoles a las diez de la mañana.

a) *Interacción comprensiva*

Bajo esta forma de comunicación pervive la intención del profesorado de acercarse y comprender a sus estudiantes Siguiendo lo que se describe en la *figura 1*, el profesor que se relaciona con este enfoque suele, entre otras cuestiones, *personalizar* mucho sus interacciones. Esto conlleva que exista interés por el bienestar personal y/o académico de los estudiantes, que envuelva los mensajes con palabras de ánimo y que, incluso, llegue a comunicar cuestiones personales entre ellos.

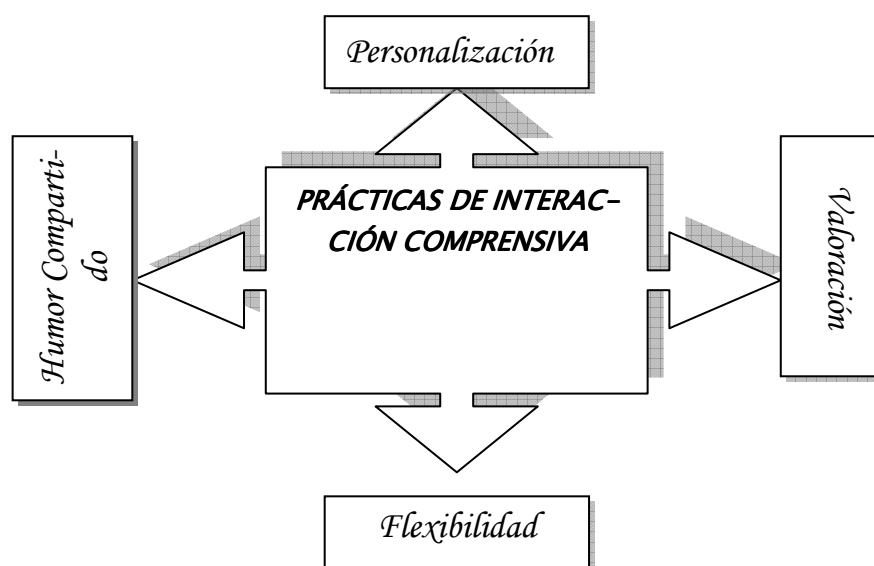


Figura 1: *Clasificación de las prácticas de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión (Marchena, 2005:29)*

Desde las prácticas observadas pudimos comprobar que personalizar la interacción profesor-alumno es una de las tareas más sencillas que podemos aplicar en el aula. En realidad, son sólo mensajes, pensamientos que envuelven nuestra comunicación pero en donde se percibe que estamos recogiendo las necesidades que van más allá de la dimensión académica de un estudiante: deseos futuros, preocupaciones, aficiones, inseguridades... Todo ello prepara un ambiente más receptivo y hace que todos los estudiantes se sientan más aceptados, factores que hacen disminuir los choques de convivencia

Es también un profesor comprensivo en su interacción, siguiendo con la *figura 1*, aquel que se hace permeable a situaciones de *humor compartido*, esto es, a instantes en que tanto el profesor como los alumnos comparten situaciones humorísticas. Sin embargo, habría que advertir que no son muy abundantes estas situaciones. Quizá sea porque la conceptualización que estamos aplicando es un tanto ambiciosa. Habría que reparar en que no nos estamos refiriendo a aislar situaciones de humor y risa en un aula –que siempre la hay–, sino que estamos mencionando esos instantes en que todos los participantes están compartiendo la hilaridad de algún acontecimiento o comentario.

Según Tomlison (2001), en un aula donde se responde a las necesidades de los alumnos, el profesor utiliza el humor y la energía positiva. El humor compartido es, por tanto, un excelente recurso que genera un clima distendido, espontáneo y de aceptación.

La *flexibilidad* en la interacción sería otro factor a añadir en el perfil de un docente comprensivo.

A partir de las prácticas que observamos aplicamos este rasgo a aquellos instantes comunicativos en los que se percibía con claridad que entre profesor y estudiantes se alcanzaban con rapidez acuerdos comunes. Ser flexibles en nuestra interacción es modular, es adaptarse, es estar pendiente del resultado de nuestro *feed-back* y de lo que le sucede a la diversidad de nuestro alumnado. En la medida que poseamos este rasgo, nuestra enseñanza podrá mejorar fruto de nuestra reflexión y de nuestra apertura. Marcar un solo camino para trabajar en el aula, sin que exista la posibilidad de que éste se amplíe en algunos momentos –o se estreche en otros- no es viable con la forma de aprender del alumnado.

La *valoración* a los estudiantes sería el último rasgo configurador del perfil comprensivo. Fueron muchos los docentes que introdujeron valoraciones hacia sus alumnos. Pero cabría señalar aquí que, si tenemos en cuenta las *Inteligencias Múltiples* y las teorías *constructivistas* del aprendizaje, la valoración hacia el estudiante no puede ser selectiva y sesgada a los que van bien en Lengua y Matemáticas ni tampoco a los que producen solo unos buenos resultados. Los procesos son también muy importantes a la hora de ir construyendo el aprendizaje.

b) *Interacción opuesta al alumnado*

En el lado inverso a esta interacción comprensiva, las observaciones que realizamos nos permitieron descubrir también que algunos profesores incorporan prácticas basadas en la *oposición*. Esta interacción se puede asociar mayoritariamente a una línea de enfrentamiento frecuente entre ambos protagonistas. Desde este perfil abundan las situaciones de disconformidad y las situaciones tirantes que dejan entrever cierta tensión acumulada. Se vivencian instantes en que el profesor ignora a sus alumnos –en ocasiones al revés- o atiende de manera sesgada a unos más que a otros. Se notan situaciones de disconformidad por parte de los estudiantes cuando el profesor impone un ritmo rápido a lo realizado. En algunos momentos –aunque es cierto que no muchos- emergen incluso mensajes de descrédito del docente a los estudiantes.

Ainscow (2001) afirmaba que las relaciones auténticas entre maestros y alumnos se promueven cuando los maestros demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos. Por tanto, esos segmentos de *atención sesgada* constituirían auténticos atentados a este ideal educativo. En el *cuadro 1* mostramos una evidencia protagonizada por una profesora de Matemáticas en 4º de la ESO en la que ante una misma situación de algarabía y de hablar en alto por parte del alumnado, responde de manera sesgada y diferente a unos alumnos que a otros, aun sucediendo el caso en el mismo aula y en la misma sesión.

La presencia de unas altas dosis de *antagonismo* y *tensión*, evidencia que ha caracterizado a muchas aulas, estaría indicando, en la línea que argumentábamos anteriormente, que los conflictos que surgen en el aula no se solucionan adecuadamente ya que producen enfrentamientos constantes. Imprimir, por otro lado, un ritmo rápido a las tareas que se realizan se debe también suponer como rasgo que va en contra del respeto a las diferencias de aprendizaje. Con esta postura el profesor está suponiendo una respuesta única y rápida del alumnado hacia sus peticiones.

Cuadro 1: Evidencias comparativas de una profesora de Matemáticas (4º de ESO)	
<p>Un grupo de alumnos está hablando en alto, gritando, dándose manotazos algunos de ellos, riendo a carcajadas. La profesora les dice sorprendida:</p> <p>- ¡Shhhhhh!...¿Qué tienen hoy? A ver, vamos, primero a relajarnos...</p>	<p>Un alumno se ha puesto a hablar en alto. La profesora le advierte:</p> <p>- Después vas a salir tú a la pizarra, y si no sabes hacer el ejercicio, te suspendo toda la evaluación...</p>

Conclusiones

Las características de la interacción que se mantenga entre el profesorado y el alumnado va a condicionar múltiples procesos de enseñanza. Pero de todos ellos, es quizá la convivencia que se establezca en la clase el que con más facilidad se detecta cuando observamos y analizamos prácticas de aula. Udvari-Solner y Thousand (1996) subrayaban que es muy importante transmitir el valor de la resolución de conflictos como vía para favorecer la responsabilidad y el diálogo. Pero para que ese diálogo fluya en las condiciones adecuadas, se hace necesario que entre los protagonistas de un aula concorra una comunicación fluida, cercana, comprensiva. Los profesores y profesoras estamos en la obligación de tomar conciencia y reflexionar sobre cómo transmitimos la información y cómo nos dirigimos hacia nuestro alumnado cuando le damos determinados mensajes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Student Abilities. En Peterson, P. y Walberg, H.J.(coord.). *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- Funes, S. (2006). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (coord) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó
- Marchena, R. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer España, S.A
- Marchena, R. (2007). La interacción alumnado/profesorado, clave para la mejora del clima de aprendizaje en el aula. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A (119-141) ISBN: 978-84-7197-892-9
- Marchena, R. (2005) *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe
- Marchena, R. (2003). Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples).Michigan: UMI Dissertation Services.
- Ojeda, J. (2012). *Prácticas de interacción profesorado-alumnado no inclusivas*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: (Documento no publicado)
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro
- Torrego, J.C. (coord) (2006). *Modelo Integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao
- Train, A. (2004). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Udvari-Solner, A. y Thousand, J. S. (1996). Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*, 17 (3): 182-192



CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS NECESARIOS PARA PREVENIR Y/O DISMINUIR LA DISRUPCIÓN

Pilar López (Orientadora [IES Herrera Oria, Madrid](#))

Carlos Fernández (Orientador [IES Salvador Allende, Fuenlabrada](#))



INTRODUCCIÓN:

Los actuales estudios sobre la disrupción en las aulas nos permiten analizar las distintas causas o variables que están en su origen e identificar las distintas manifestaciones que el fenómeno disruptivo tiene en las aulas.

En este artículo no pretendemos profundizar en el análisis teórico de este fenómeno tan propio de las aulas. Afortunadamente ya contamos con abundantes y profundos estudios y brillantes reflexiones sobre esta realidad.

Pretendemos simplemente, desde el contacto directo con los alumnos y su realidad educativa, reflexionar sobre la disrupción ligada al contexto escolar y más concretamente al desarrollo o implementación del currículo así como a las medidas organizativas que un centro puede adoptar.

¿Es el currículo, su elaboración y desarrollo, una de las posibles variables que favorezcan la disrupción en las aulas o puede convertirse en un elemento preventivo de las mismas? ¿Pueden las medidas organizativas adoptadas en un centro incrementar este fenómeno disruptivo o por el contrario favorecer la disminución de las conductas disruptivas en el mismo?

Estas son las preguntas que nos hacemos y a las que nos gustaría dar respuesta siempre desde nuestra experiencia en los centros educativos donde hemos desarrollado nuestra labor.

1.- MARCO CONCEPTUAL: ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE LA DISRUPCIÓN. POSIBLES CAUSAS Y/O VARIABLES

Muchas son las investigaciones y estudios que han abordado con profundidad este tema. Para el desarrollo de nuestro artículo nos interesa destacar de los mismos y de forma muy resumida el concepto de disrupción y sus posibles causas.

Para ello vamos a basarnos en la aportación que sobre estos aspectos realizó P. Uruñuela en el Congreso “La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones” organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado en el año 2006.

Dentro de los distintos conflictos escolares, podría definirse la disrupción como aquellas conductas de un alumno o grupos de alumnos “que buscan romper el proceso de enseñanza-aprendizaje y que implícita o explícitamente intenta que este proceso no llegue a realizarse”. Englobarían por tanto, todos aquellos comportamientos y actitudes de los alumnos que retrasan, dificultan

o impiden el normal desarrollo de las clases. En su ponencia Uruñuela insiste en la complejidad del fenómeno aconsejando evitar un análisis simplista del mismo lo que nos impediría entender dicho fenómeno y por consiguiente abordar con relativo éxito la superación del mismo.

Numerosos investigadores destacan la multicausalidad de este fenómeno apuntando la existencia de causas personales y otras de origen social. Dentro de estas últimas destacamos las referidas al entorno escolar: bajo rendimiento, desvinculación del proceso educativo por parte del alumno, desinterés-aburrimiento, ratios elevadas, tamaño de la clase, currículos poco adaptados e inclusivos, inexistencia de programas y/o actuaciones que favorezcan la participación e integración del alumnado, falta de una normativa clara y consensuada...

Como afirmábamos en la introducción, es en esta variable escolar y concretamente en el desarrollo del currículo y en la adopción de medidas organizativas donde centramos nuestra reflexión sobre la prevención de la disrupción.

2.- CURRÍCULO Y DISRUPCIÓN: CAUSA O FACTOR PREVENTIVO

El currículo escolar puede analizarse desde distintas ópticas o concepciones, unas más teóricas y otras más ligadas a la implementación del mismo. En nuestro artículo vamos a centrarnos en su desarrollo, en el nivel de concreción curricular que es competencia del claustro de un centro.

Entenderemos el currículo como el conjunto de objetivos y contenidos que nuestros alumnos deben alcanzar al finalizar un determinado nivel o etapa educativa y que son fijados o determinados exclusivamente por los distintos responsables educativos. Este currículo debe contemplar inevitablemente la opción metodológica elegida así como su proceso evaluador.

El currículo así entendido surge como algo ajeno al alumnado. Algo que le sobreviene, algo impuesto que no contempla desde ninguna óptica su participación. Lo más lamentable de esta realidad es que esta situación concurre no sólo en las distintas fases de su diseño: política, técnica o profesional; sino también en su implementación o desarrollo dentro de los centros.

Esta concepción del currículo, la más extendida entre el estamento docente, pueden ser para muchos alumnos uno de los factores que directa o indirectamente favorezcan una negativa desvinculación de su proceso educativo, la desmotivación ante la actividad escolar, bajo rendimiento, absentismo y/ o proliferación de conductas disruptivas.

Ahondando en este análisis, contemplamos cómo uno de los requerimientos legales en las distintas fases de la concreción curricular, la adaptación del currículo al contexto social, es prácticamente inexistente en la mayoría de los centros educativos. Nuestras Programaciones Generales Anuales (PGA) no suelen contemplar en sus objetivos las prioridades educativas surgidas de una determinada realidad social y de los resultados académicos obtenidos en cursos anteriores. Esta cruda realidad imposibilita que el centro adopte decisiones pedagógicas, curriculares y/u organizativas que realmente respondan a necesidades específicas del contexto y por lo tanto a necesidades específicas de nuestros alumnos. Podemos afirmar que estos currículos serían válidos para cualquier otro centro del municipio, provincia o autonomía.

Currículos descontextualizados donde no se tienen en cuenta una realidad, que debería ser el punto de partida de la labor educativa, no pueden ser nunca un elemento favorecedor de un buen clima escolar y por extensión no puede nunca funcionar como un elemento preventivo de la conflictividad escolar.

Currículo y libro de texto.

Cuando tenemos la oportunidad de preguntar a nuestros alumnos sobre estos temas la respuesta que obtenemos es que todo lo que saben del currículo es el índice del libro de texto que ese año han tenido que comprar. El mismo libro de texto que utilizan alumnos de otros contextos sociales con otras necesidades educativas muy distintas.

Por desgracia, esta situación es una de las notas más características de nuestra realidad educativa actual. Somos conscientes de la existencia de otras realidades en nuestro panorama educativo. Centros y profesores que contemplan el uso de los libros de texto como un material de apoyo más

entre otros materiales educativos. Una herramienta de trabajo que facilita en muchos casos el adecuado desarrollo de los elementos curriculares. Pero esto, que en sí mismo supone un avance en la implementación del currículo, entendemos no es todavía la realidad más extendida en el contexto educativo español.

Los elementos del currículo. Una realidad, una alternativa.

En la introducción afirmábamos que este artículo pretendía reflexionar sobre la realidad del tratamiento curricular que hacemos en los centros y su vinculación a la prevención de la disrupción. Sin la intención de ser exhaustivos y sin desprestigiar el resto de los elementos curriculares, en este apartado vamos a intentar reflejar algunas realidades vinculadas al desarrollo de algunos elementos del currículo que de forma directa para algunos alumnos e indirecta para otros pueden favorecer conductas más o menos disruptivas en el aula. A su lado propondremos otras actuaciones que entendemos pueden actuar de forma preventiva ante la disrupción.

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

ALGUNOS DATOS DE LA REALIDAD	POSIBLES ALTERNATIVAS
<p>Prácticamente desconocidos por los alumnos. No son informados de los mismos. En muchos casos desconocen la finalidad y los objetivos que persigue el desarrollo de una determinada materia o tema y cómo la consecución de estos objetivos pueden contribuir a su desarrollo personal o académico. Favorece la desvinculación del alumno del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Objetivos estándar: los mismos para todos los alumnos a pesar de las diferencias existentes entre los mismos.</p> <p>No se informa a los alumnos de los requerimientos necesarios para su consecución.</p> <p>No realistas. En muchos casos no adaptados a su nivel de competencia curricular.</p> <p>Desvinculados de los centros de interés de los alumnos.</p>	<p>Presentar a los alumnos al inicio del curso mediante un proceso discursivo la finalidad y los objetivos que se persiguen en una determinada materia.</p> <p>Diversificar los objetivos atendiendo a las diferencias individuales. Recoger en las programaciones distintos objetivos y distintos niveles de consecución.</p> <p>Posibilitar, a través de distintos instrumentos y medios, que el alumno conozca el nivel de consecución de los objetivos propuestos.</p> <p>Realizar esta presentación de objetivos al comienzo de cada unidad o tema explicitando claramente la vinculación del logro de estos objetivos con su desarrollo personal, académico o profesional.</p>

Los contenidos curriculares:

ALGUNOS DATOS DE LA REALIDAD	POSIBLES ALTERNATIVAS
<p>Muchos de los contenidos se presentan desde planteamientos muy teóricos. Poco significativos y funcionales para la mayoría de los alumnos. Unos no se enteran y a otros no les interesan.</p> <p>En algunos niveles de la E.S.O excesiva carga de materias, “todas” con la misma importancia académica.</p> <p>Los contenidos se presentan de forma par-</p>	<p>Presentar los contenidos incidiendo en la funcionalidad y utilidad de los mismos. Buscar su máxima aplicabilidad.</p> <p>Desarrollar no sólo contenidos de carácter teórico sino aquellos ligados a procesos prácticos e instrumentales.</p> <p>Relacionar los contenidos nuevos que sus conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Seleccionar y priorizar los contenidos a</p>

<p>celada, desconectados entre sí lo que dificulta su comprensión.</p> <p>Alejados de su nivel inicial de competencia curricular</p> <p>No inclusión de contenidos relacionados con la enseñanza de las relaciones prosociales, educación emocional y resolución de conflictos.</p>	<p>partir de sus necesidades educativas.</p> <p>Realizar presentaciones iniciales de los contenidos que les permitan una mejor estructuración y organización así como relacionarlos con otros contenidos estudiados: Mapas conceptuales, preguntas indagatorias, resolución de problemas iniciales.</p> <p>Incluir como contenidos fundamentales los relacionados con la educación en valores y desarrollo de conductas prosociales y resolución de conflictos.</p>
---	---

La opción metodológica:

ALGUNOS DATOS DE LA REALIDAD	POSIBLES ALTERNATIVAS
<p>Uso de metodologías poco activas y poco participativas. Fomentan la pasividad y la pronta desvinculación del proceso instructivo por parte de los alumnos.</p> <p>Se priman los trabajos individuales y enfoques poco o nada colaborativos.</p> <p>Abuso de actividades repetitivas que favorecen la falta de interés por las mismas.</p>	<p>Implementar metodologías que posibiliten una mayor participación del alumnado. Debates, trabajos en grupo, método de resolución de problemas...</p> <p>Puesta en práctica de metodologías más participativas y que faciliten la colaboración entre compañeros: Aprendizaje Cooperativo, Programa de Ayuda entre Iguales...</p> <p>Desarrollo de metodologías que permitan la aplicación práctica de los contenidos y competencias adquiridas. Ejem: Programas de Aprendizaje y Servicio.</p>

Como hemos intentado destacar, consideramos necesario y urgente revisar por parte de todos los estamentos implicados los contenidos objeto de aprendizaje de nuestros alumnos así como las metodologías utilizadas.

Cuando un currículo se muestra excesivamente academicista, alejado de los intereses de los alumnos; desarrollado a través de metodologías magistrales, poco participativas; con escasa participación en su elaboración de otros estamentos educativos y totalmente descontextualizados podemos afirmar que el currículo puede constituirse en un elemento favorecedor de conductas desajustadas que en numerosas ocasiones pueden desembocar en conductas que imposibiliten o dificulten los procesos de enseñanza (conductas disruptivas) en nuestras aulas. En nuestras manos está realizar aquellos cambios curriculares que entendemos contribuyen a la creación de un buen clima de clase, favorezcan la integración del alumno y refuerce su vinculación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.- CAMBIOS ORGANIZATIVOS NECESARIOS PARA PREVENIR Y/O DISMINUIR LA DISRUPCION.

¿Qué hacer en un centro para mejorar la convivencia?

Imaginemos cualquier centro público y los posibles conflictos que se derivan de la diversidad de intereses, de los límites y la oposición a las normas, de los roces entre seres humanos y pensemos que lo normal es que surja el conflicto. Precisamente por ello hay que prepararse para afrontarlos y mejorar nuestra convivencia. No es un objetivo más, es la base de la socialización: convivir de la mejor manera posible. Esto se puede enseñar y, o se aprende o no se adquiere.

Medidas organizativas que pueden ayudar al buen convivir.

Si acusamos sólo al alumnado de su buen o mal comportamiento sin más, mal empezamos. Lo lógico de cualquier sistema es comenzar la pirámide por abajo. Crear estructuras positivas y potentes que articulen el edificio de la convivencia. Esa responsabilidad es del centro y trataremos de explicar cómo ir formando los cimientos de esa arquitectura.

A nivel estructural:

Pensemos a nivel sistémico como tendrían que ser las bases de la convivencia. Para ello enumeramos los 8 pilares que fundamentan un buen clima y dan estabilidad social a un centro escolar.

- **La organización de los grupos** es una pieza clave. Se debe evitar crear grupos de bajo nivel académico o de conducta inadecuada. Los llamados *grupos-bomba* a veces son de fabricación casera y se hace desde la dirección. Las consecuencias son conocidas por todos los profesores y alumnado que hayan padecido esta discriminación.

Dicho en positivo los grupos deben ser heterogéneos y equilibrados: repartiendo los niveles académicos (altos, medios, bajos), así como los alumnos que tienen mayores dificultades de aprendizaje o motivación entre todas las clases.

- **El tamaño de los grupos sí importa y mucho.** Aunque desde el Ministerio de Educación se manden esos mensajes de que lo importante es el *output* no el *input*, (preámbulo del anteproyecto de la LOMCE), por supuesto que es fundamental el nº de alumnos. La ratio debe estar acorde con las necesidades de cada grupo y materia y la política de recortes que el gobierno del PP ha aplicado los dos últimos cursos dificulta o impide la debida atención a muchos alumnos, especialmente a los que más la precisan.

- **Apertura del centro escolar:**

Hay que seguir repitiendo que la educación es un bien público, tenga el centro la titularidad que tenga y por lo tanto debe tener las puertas abiertas a alumnado y familias: que se conozca el centro, su organización, las personas que lo forman y sus funciones. Abrirse es repartir el control a toda la comunidad escolar y crear un vínculo de pertenencia con el que se identifiquen.

- **El Plan de Convivencia:**

Representa la piedra angular de cómo mejorar las relaciones de todos los que formamos la escuela. Debe ser realizado por todos los colectivos y es una excelente ocasión de volcar en él nuestras mejores ideas y soluciones. La diferencia entre un centro y otro a veces reside en este Plan. Si está vivo o nace muerto dependerá de la participación en su elaboración de la revisión anual que se haga en virtud de las peculiaridades de cada centro.

- **La Acción Tutorial:**

En educación infantil y primaria es tan obvia esta atención que el profesor-tutor lleva a cabo esta tarea de forma transversal en las muchas horas que dedica a su grupo-clase y no existe un tiempo determinado de realización.

Esta atención personalizada se va perdiendo al entrar en la secundaria, donde el aumento de materias y profesorado se duplica y el alumnado pasa de un aula a otro según asignaturas y espacios, perdido muchas veces en ese maremágnum. Es ahora cuando más necesita de un guía, de un tutor, que le vaya siguiendo el recorrido, que prevenga los conflictos, que ayude a buscar soluciones en su grupo. Pero debe ser el Centro quien proporcione a los profesores un sistema organizado y ese es el Plan de Acción tutorial para atender a cada grupo de alumnos. Ello requiere la máxima colaboración entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.

Las tutorías podrán dar cauce de participación al alumnado y velará por la integración de todos y todas. Pero también cuidará en particular de cada uno y una como seres singulares que son. En los últimos tiempos hemos visto con gran preocupación como se pretendía desmontar el sistema tutorial, bien fuera del espacio lectivo, bien dejándolo como una simple atención a algún alumno que lo precisara. Afortunadamente el profesorado respondió muy positivamente defendiendo este espacio vital para atender a sus tutorandos y de momento se mantendrá como estaba más o menos.

No se conoce suficientemente, fuera de las aulas, la gran labor de convivencia que realizan los tutores: previenen los conflictos, resuelven situaciones tensas, atienden los problemas personales y grupales, conectan familias y centro y hasta a ojímetro detectan posibles trastornos emocionales y físicos que puedan tener los menores.

Cuidar las tutorías es darles el lugar que se merecen organizativamente: su banda horaria, sus contenidos, su educación en valores y eso sin duda, es trabajar y mucho por la convivencia. Valorar y gratificar la labor tutorial también es de justicia.

• **La participación del alumnado.**

Como consecuencia de una buena Acción Tutorial, los cauces de participación para el alumnado, se van ampliando. Desde el corro de la Escuela Infantil, a las reuniones con el tutor de primaria, o las asambleas de clase en secundaria, los alumnos aprenden a convivir, participando en la vida del centro. Organizativamente a través de sus delegados y consejeros, en los proyectos que tenga el centro: alumnos ayudantes, periódico escolar, ligas deportivas, y todo tipo de eventos culturales artísticos.

Las salidas extraescolares con este simple y complejo objetivo que es convivir bien, si se realizan a principios de curso tienen beneficios inmediatos en el buen clima del grupo. Se conocen en un medio natural, nos conocen a nosotros los profesores en otros aspectos. Observamos sus relaciones, sus fricciones y nos vamos haciendo una idea de grupo entre todos que cohesiona y facilita la integración.

Quizá de todas las participaciones la que más recelos levanta en el profesorado, es precisamente la más eficaz: construir las normas de convivencia entre todos. Los centros que logran este sistema democrático, suelen ser los que bajan los índices en la disrupción con respecto a la normativa externa y ajena al alumnado.

• **La colaboración entre el profesorado:**

Si estamos hablando de convivencia, el profesorado es el referente del alumnado. Nos guste o no somos modelos para su formación y la coherencia entre lo que enseñemos y hagamos es realmente lo que educará su forma de convivir. Podemos diseñar muchos proyectos de mejora de la convivencia, pero el alumno se quedará con el respeto y la buena disposición que vean entre el profesorado.

Es el centro quien debe arbitrar las medidas necesarias para que sus horarios puedan coincidir en la resolución de problemas, o actividades que impulsen la mejora de relaciones entre todos. Las Juntas de Profesores y que propongan medidas imaginativas, eficaces y justas, más allá de los partes de expulsión y las medidas correctivas a la hora de resolver los conflictos.

Los centros que aportan proyectos comunes en este sentido suelen disminuir las interrupciones del alumnado.

- **La formación del profesorado en Habilidades de Comunicación y en Inteligencia Emocional:**

Cualquier empresa moderna tiene en su marketing los cursos de mejora en estas competencias para sus empleados. En la Escuela nos cuesta a veces considerar que el control de la clase no depende tanto del alumnado como de la gestión del aula que el profesorado realice en su grupo. No se trata de responsabilizar al profesorado del buen o mal clima que se genere, porque todos sabemos las variables que influyen en un grupo, pero está claro que un profesorado competente no solo en su materia, sino en habilidades comunicativas y desarrollado en inteligencia emocional, es un factor positivo muy eficaz en la mejora de la convivencia.

A nivel de proyectos concretos.

Los proyectos ligados directamente a la prevención o mejora de la convivencia son muy numerosos. Existen muchas las experiencias son enriquecedoras y testadas por la realidad de los centros.

Sin desarrollar ninguno de ellos porque requiere cada uno de un artículo especialmente dedicado, queremos al menos nombrar aquellos que han tenido mayor difusión y eficacia.

- Los alumnos ayudantes.
- Los talleres de prevención de conductas violentas.
- Los talleres de igualdad de género.
- El modelo de mediación entre iguales.
- Los círculos de amistad.

Tanto las modificaciones en el currículo desarrolladas en la primera parte como lo estructural y concreto en la segunda deben ir de la mano de medidas políticas educativas que mejoren las partidas económicas a los centros y la dotación de profesorado especializado. Los recortes en educación infantil, en primaria y secundaria son inaceptables, y la excusa de la crisis no puede ser cómplice con el deterioro que actualmente está padeciendo la enseñanza en nuestro país.

Los ciudadanos de mañana son el material que tenemos en nuestras manos, es decir el futuro.

Pensamos que se merecen lo mejor. Enseñarles a defender sus derechos es también educarles en los valores de convivencia.



CLAVES Y DUDAS SOBRE LA DISRUPCIÓN: LA GESTIÓN EFICAZ DEL AULA

Isabel Fernández



En la última década y de forma consistente todos los estudios sobre violencia escolar han hecho especial énfasis en los conflictos derivados de los procesos de aula, donde se dan las interacciones de enseñanza y aprendizaje.

*Denominamos a este fenómeno **disrupción o indisciplina en el aula.***

1. La situación actual y la disrupción en el aula

Un análisis riguroso del fenómeno nos obliga a considerar esa tensión en el aula, esa falta de motivación del alumnado por los conocimientos que provee el sistema escolar y esa sensación de insatisfacción o pérdida de sentido que sufre el profesorado, como una suerte de elementos que confluyen para que ocurra. Parece que la escuela no consiguiera transmitir el deseo de aprender ni lograr las condiciones que lo hacen posible.

Además debemos de añadir problemas estructurales actuales que favorecen esa falta de implicación profesor alumno, tales como: excesivo ratio de alumnos por clase, (actualmente se está llegando hasta a 35-40 alumnos en la ESO, con una media de 30 a 33), un excesivo número de alumnos para cada profesor que puede acabar impartiendo clase a 200 o 300 alumnos de media. Por otra parte existe una desatención al alumnado de compensatoria dado que se han visto drásticamente reducidos todos los programas de atención a la diversidad y se priman los programas bilingües y de excelencia, y en conjunto una falta de recursos que claramente incide en la calidad y a su vez provoca una gestión de aula puramente mecánica y coercitiva por la imposibilidad técnica y humana de crear una personalización de la relación profesor alumno por lo anteriormente citado.

Es por ello que podemos afirmar que los problemas de disrupción crecerán en vez de minimizarse en un futuro pues la sensación de fracaso y falta de atención en el alumnado provocan actitudes negativas de los mismos que repercuten directamente en las conductas en el aula.

Una interpretación simplista, a menudo utilizada por los profesores, apunta hacia el alumno desmotivado, disruptivo e incluso agresivo como única causa de esta situación. Sin embargo, es

consistente el dato que aportan diferentes investigaciones acerca de que existe un porcentaje de alumnado que manifiesta aburrimiento, apatía y falta de motivación por la escuela. Pero el rigor nos obliga a mirar al contexto aula y ver cómo otros elementos, tales como la organización del grupo clase y de la propia aula, la interacción entre los miembros que lo componen, (profesor-alumnos y alumnos entre sí) y las relaciones interpersonales que se derivan, el currículum y la propuesta metodológica, así como su adaptación al alumnado, además del estilo docente del profesor, como variables que también influyen significativamente. Este conjunto de factores facilita que haya mejor o peor clima de aula en un momento determinado y, por lo tanto, se aprenda más o menos, según los alumnos se “enganchen” o no a la tarea.

Si tenemos en cuenta que la organización del centro es un elemento clave, no lo son menos las condiciones dentro del aula en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como mantienen Ainscow y otros, “los cambios en el currículum, en los métodos de enseñanza, en las formas de agrupar a los alumnos y en los procedimientos de evaluación encierran el máximo impacto potencial en el rendimiento de alumnado y son pieza clave en la mejora de la escuela”.

Los cambios recientes con exámenes externos generales añadiendo la creciente competitividad entre centros para obtener alumnado, provoca que el currículum se centre no tanto en las necesidades de los alumnos sino en la obtención de esos objetivos que marcan esos exámenes de nivel. Las repercusiones en las propuestas metodológicas son obvias y se acaban centrando en los contenidos, se imponen dentro de la estructura, aparentemente se habla de competencias pero en la realidad los procedimientos se concretizan en la transmisión unidireccional profesor-alumno, no creando las oportunidades esenciales para el buen aprendizaje.

En una investigación centrada en la voz de los alumnos realizada por Rudduck y Flutter (2006:81) exponen que los alumnos dicen que lo que contribuye a que una clase sea buena es:

- a) Oportunidades de participar y comprometerse
- b) Clases activas con diversas tareas de aprendizaje
- c) Estimulo (que anime sin abrumar), y permiten pensar
- d) Oportunidades de ejercer autonomía

La gran duda es: ¿Con las condiciones actuales estas máximas coherentes y concluyentes son posibles?

2. El papel del profesor en el clima de aula

Para no mantener un marcado sesgo catastrofista, sí podemos afirmar que hay ciertas actitudes del profesor que independientemente del contexto puede mantener, y que a su vez repercuten directamente en un buen clima de aula generando relaciones saludables. Estas son :

- a) Altas expectativas
- b) Valorando a la persona/respeto
- c) Con confianza
- d) Refuerzo Positivo
- e) Enseñar cómo actuar
- f) Apoyo para el éxito. Crear oportunidades.

Ante la difícil tarea de enseñar y que el alumnado aprenda, de nada sirve enseñar si eso no produce aprendizaje significativo, incorporado en el corpus diario de comprensión y actuación ante el mundo por parte del alumno. Los profesores deben mantener una alta consideración de su tarea y

creer que los alumnos en su conjunto, e incluso individualmente pueden y quieren en el fondo aprender. Esto se consigue valorando sus características personales y fomentando la confianza mutua a través del refuerzo positivo, exigente pero humanizado con el ejemplo del propio profesor que muestra interés por el alumno y se preocupa por su situación personal. Esto trae consigo un apoyo para el éxito, promoviendo oportunidades, no sólo exámenes sumarísimos, donde el alumno pueda plasmar lo que ha aprendido, donde pueda procesar la nueva información y sobretodo sea capaz de apreciar que dicha información tiene sentido y encaja en el conjunto de conocimiento que ya tiene incorporado.

Todos estos factores se complican actualmente al percibirse una pérdida de autoridad y de respeto tanto por parte del alumnado como de la sociedad en su conjunto hacia la tarea docente. La mera presencia del profesor no otorga autoridad, puesto que actualmente se exige que el profesor se convierta en guía y modelo ante el alumnado, que la confianza y la seguridad provengan del profesor quien ha de demostrar una actitud positiva basada en una relación respetuosa y ajustada a los roles sociales de profesor-alumno. Se presuponen una serie de cualidades del profesor para mantener la autoridad, tales como credibilidad, respeto y confianza en sí mismo, las cuales son reconocidas por el alumnado y por ello le adjudican la autoridad debida. Pero, ¿cómo se adquieren estas cualidades que promueven la autoridad en el profesorado?

Una de las primeras claves es responder sinceramente al estilo personal de cada docente, su capacidad para gestionar el aula y los conflictos que en ella se generan, además de su buen hacer en la transmisión de conocimientos y en la dinámica de la clase. El arte o técnica de enseñar exige una suerte de cualidades que son difíciles de conseguir en los días que corren. Más si tenemos en cuenta que cada profesor está solo ante la tarea, dado que no existe una clara cultura de colaboración y apoyo entre colegas, incluso se aprecia una cierta suspicacia por parte de los padres y madres hacia el buen hacer del profesorado.

Es, por tanto, necesario reflexionar seriamente sobre el momento que viven las escuelas: la educación basada en individualidades (profesores), que imparten sus contenidos sin apenas conexión con las propuestas de los otros y sus formatos de aula. Esto no nos está brindando los resultados esperados. Es, pues, importante que los profesores actúen de forma coordinada en la búsqueda de coherencia y consistencia de actuación, además de promover una cierta filosofía de centro que favorezca estilos de enseñanza concretos que sean compartidos por el conjunto del profesorado implicado en la escuela. Podríamos y deberíamos extender esta idea a toda la comunidad escolar y promover su coherencia e implicación (la de los padres, madres y alumnos) en la mejora de los procesos de aula. El profesor aislado y en solitario no es capaz, en este momento, de superar los retos que la educación plantea. La autoridad del profesor viene dada cuando el contexto aprueba, valora y favorece que se ejerza en cuanto poder positivo como guía educativo de sus alumnos.

3. Estrategias de gestión del ambiente y conflictos en el aula : protocolos de actuación

Más allá de qué enseñamos y qué aprende el alumnado, nos tenemos que plantear cómo enseñamos y cómo aprenden. Es importante preguntarse ¿cómo dan clase los profesores?, ¿qué estrategias de manejo de aula utilizan?, y por otro lado ¿qué metodologías promueven más o menos motivación por aprender en el alumnado?

Como ya hemos mencionado un clima positivo de aula, promueve apoyo, cuidado y mejor aprendizaje además de colaboración. Esto se crea a través de pautas hacia las conductas adecuadas, rutinas que cada profesor despliega en su arte de enseñar. A su vez la cultura del profesor identifica

sin dificultad ciertas actuaciones dentro de un sistema de regulación de la mala conducta/violencia en el aula. Este sería parte del objetivo de los Planes de Convivencia, establecer las **pautas para el profesorado** que de forma conjunta, coordinada y consensuada actúe ante los conflictos en el aula. Los denominados **Protocolos de Actuación ante la disrupción**

Además los conflictos en el aula son muy variados, si bien, se repiten como bien demuestra el registro de partes de cualquier centro escolar. Los profesores también expresan que el nivel de importancia varía sustancialmente en base al hecho, las circunstancias, la intencionalidad, las personas implicadas y su historial previo, el talante del profesor y el momento del día e incluso de la semana. De ahí que un mismo profesor pueda en un momento determinado sancionar o actuar ante un hecho determinado de una forma concreta y posteriormente en otra instancia no resolver de igual manera.

Sin embargo, podemos crear grandes categorías y principios de actuación específicos que muchos profesores identifican como correctos, apropiados proporcionando una respuesta ajustada a la falta. Veamos un cuadro sinóptico simplificado de dichos conflictos.



RESUMEN DE COMPORTAMIENTO DISRUPTIVOS

	COMPORTAMIENTO	INTERVENCIÓN
M U Y G R A V E	1.- Agresión al profesor. 2.- Agresión entre alumnos. 3.- Robar . 4.- No acatar órdenes del profesor (actitud prepotente).	Parte y/o expulsión.
G R A V E	1.-Deterioro del aula. 2.-Que suene el móvil en clase/hacer fotos. 3.-Impedir la marcha del proceso de enseñanza con reiteración. 4.-No traer material (requiere escalera de intervenciones propia). 5.- Mantener actitud <i>paso-ta</i> /pasiva. 6.- Comportamientos indecorosos sexuales.	Escalera : [de menor (1) a mayor (14) intensidad] 1 Supervisión silenciosa. 2 Indicaciones verbales 3 Cambiar de sitio al alumno 4 Indicar al alumno las posibles consecuencias 5 Dar varias opciones para que el alumno elija 6 Poner notificación en la agenda del alumno 7 Dejar al alumno un rato fuera de la clase 8 Castigo en recreo. 9 Hablar con el alumno 10 Hablar con el alumno y llegar a un acuerdo escrito 11 hablar con el tutor 12 Hablar con la familia 13 Castigo recuperador (tareas casa, 7ª hora) 14 Amonestación escrita.
L E V E	Los restantes comportamientos	Las primeras medidas de la escalera

En estas indicaciones se proponen una serie de pasos encaminados a un tratamiento gradual de los conflictos intercalando estrategias de organización y de interacción. El establecer un protocolo de actuación ayuda la intervención del profesorado, además un equipo con pautas compartidas de actuación, aumenta la eficacia de éstas.

Los profesores comienzan la intervención con **indicaciones no verbales** para disuadir al principio de las conductas inapropiadas en el aula. El término apropiado es relevante en cuanto que depende del umbral de tolerancia del profesor que se establezca un nivel u otro de conducta apropiada o inapropiada.

A pesar de ello, la reiterada llamada de atención por parte de un alumno es reconocido por todos los profesores como tema de intervención, si bien cada uno muestras tendencias personales, estilos de afrontarlo diverso que unos pueden aprender de los otros o por lo menos reflexionar sobre ello. La utilización de **lenguaje no verbal**, (*silencios, miradas, gestos, invasión de territorio, movimiento dentro del aula, etc.*) es compartido como buena práctica de forma general.

Algunos rápidamente utilizan la **llamada verbal**, *el nombre, describir la conducta indebida, enunciar las consecuencias de la conducta indebida*, y muchos pasan del gesto rápidamente a niveles altos de intrusión con atención verbal hacia la conducta indebida del alumno disruptivo y amenazas. Si el profesor da grandes saltos en la escalera de intervención, es decir pasa del nivel 3 al 10 ha desperdiciado un gran repertorio que le facilitará el tratamiento del conflicto con el alumno, si además no se atiende al contexto y a las necesidades de replanteamientos curriculares con ciertos individuos las posibilidades de que surjan grandes conflictos y dicha clase sea altamente conflictiva aumentan.

Sin embargo, en los protocolos de actuación y especialmente en el proceso de elaboración de dicho protocolo se obvia lo oportuno de incluir en el repertorio personal del docente muchas otras alternativas, tales como **utilizar el humor** (*una broma sencilla*), **promover la ayuda entre los alumnos** (*sentarlos juntos para que se ayuden*), **incluir al alumno en el currículo** (*decirle que siga leyendo, hacerle que opine sobre lo que se está haciendo, introducir un elemento de sorpresa en la explicación que llame su atención, cambiarse el profesor de sitio, pasar a la pizarra, invadir territorio, etc.*) que disuade sin dar protagonismo a la llamada de atención por parte del alumno disruptivo.

Dos cautelas se mencionan en este nivel de intervención, **“no entrar al trapo”**, es decir no comenzar con un gran sermón o largo monólogo por parte del profesor sobre lo que hace incorrectamente el alumno, y **“llamar la atención de forma breve y contundente”** sin dejar espacio de réplica a modo de aviso claro y conciso.

Muchos profesores en esta fase de intervención consiguen disuadir y convencer al alumno para que se contenga, se incorpore a la marcha de la clase o por lo menos no siga molestando de forma llamativa el proceso de grupo. Otros manifiestan **la importancia de una buena vinculación personal** con el alumno, conocerle bien y saber ofrecerle aquello que se sabe que le es favorable y responderá positivamente a ello.

Pasada la llamada de atención en los protocolos, antes de comenzar con medidas de tipo punitivo, siempre surgen **medidas para darle oportunidades al alumno de incorporarse en el trabajo del grupo** (*incluir al alumno en el proceso, mandar una tarea diferente, dar varias opciones, asignar nuevas tareas para retirarle del contexto que le distrae o fomenta la conducta indebida, etc.*).

A partir de este momento surgen unas primeras **medidas de tipo sancionador** de orden menor a los ojos del profesor (*cambiar de sitio, tiempo fuera, poner positivos y negativos*). Es significativa la dificultad que muchos profesores manifiestan al intentar **cambiar al chico de sitio**. De hecho muchos profesores no lo practican aunque otros lo hacen habitualmente.

Sin embargo, prioritariamente el profesorado suele mover al alumno disruptivo de dos formas muy diferenciadas, **“acercándolo al profesor”** y fijando un lugar específico para él o ella que posteriormente se le exigirá que mantenga en las clases sucesivas o bien **“retirándole a lugares apartados pegados a la pared en aislamiento”**. Ambos casos traen consecuencias importantes. El alumno que se acerca al profesor si lo percibe como ayuda y mejora de su estatus en el aula lo

aceptará e incluso lo apreciará, otros sin embargo lo verán como un castigo innecesario y continuamente reclamará su vuelta a su sitio de elección. Aquellos alumnos que son retirados por los márgenes de la clase, aislados suelen sentirse desconectados y rara vez se unen de nuevo al proceso de aula.

A la vez “**tiempo fuera**” que también es utilizado por un grupo pequeño de profesores se considera un estadio intermedio previo a la expulsión de clase. El tiempo fuera tiene un claro componente de reflexión, de tiempo para que los ánimos se apacigüen, es decir permitir un breve periodo de tiempo para que el alumno se retire del lugar en el que se encuentra y desde donde mantiene la conducta indebida. Hay un grupo de profesores que entienden que es muy aconsejable y otro que incluso ni conoce el término anglosajón y no lo practica. En todo caso, todos los centros y grupos han manifestado que esta técnica no debe ser con expulsión del aula, sino dentro del aula y con una cuidadosa supervisión por parte del profesor.

Dentro de las medidas claramente punitivas clásicas que sistemáticamente aparece en la discusión y se incluye en los protocolos es **el uso de refuerzos y castigos** (*positivos y negativos*) además de *copiar las normas del aula* o la norma que se ha infringido por parte del alumno un número de veces. Los profesores siguen usando estas estrategias con normalidad, es verdad que muchos no las utilizan pero aquellos que así lo hacen manifiestan su satisfacción, especialmente con respecto a los positivos y negativos los cuales redundan en la nota de evaluación dado que existe una serie de puntos en los criterios de evaluación en los que la actitud y el comportamiento están recogidos.

Hasta este nivel los profesores no suelen manifestar la necesidad de “**hablar con el alumno a parte**”, lo cual se realiza dependiendo del profesor con un matiz u otro. En última instancia, no se usa con la frecuencia que era de esperar por diferentes motivos: los profesores se sienten ofendidos por el alumno disruptivo y no consideran que una charla en privado pueda realmente ser eficaz. A la vez piensan que su autoridad quedará mermada si ceden o conceden ciertas prerrogativas al alumno disruptivo. Por otro lado, la falta y la rapidez de los tiempos escolares no favorece la posibilidad de encuentros para aclarar la situación, y a veces la inseguridad de ciertos profesores sobre su propio proceder en el aula al gestionar el conflicto con el alumno les inhibe enfrentarse cara a cara por miedo a perder, etc. Sin embargo, es posiblemente una de las estrategias más potentes y necesarias en los protocolos de actuación si realmente se quieren tratar los problemas de disrupción desde la raíz del problema. La vinculación emocional y personal que puede conllevar es clave para una mejora de la relación y con ello con un respeto hacia el hacer del profesor en el aula.

En los últimos años se sitúan cuatro medidas importantes previas a la amonestación y expulsión del aula. “**Castigos de recreos**”, “**nota en la agenda**”, “**hablar con el tutor**” y “**hablar con los padres**”. Por último se aborda la **amonestación** (notificación por escrito de la conducta o actitud de un alumno) o la **expulsión del aula** que actualmente está aceptada e incluida en los Planes de Convivencia y Regulación de la Convivencia en toda España.

En conclusión, la disrupción representa el primer conflicto escolar a los ojos del profesorado, siendo éste un fenómeno complejo en el que la organización escolar, los recursos, la interacción de las propuestas curriculares, el estilo docente, las estrategias de manejo de aula, la motivación del alumnado, su contexto socio-familiar, y el clima del aula son claves para interpretar los desajustes de conducta de los alumnos. Todo ello supone un trabajo en equipo por parte del profesorado con el que

se refuerce su autoridad en positivo, ya que es él quien modela, mediante su coherencia y consistencia en su actuación, en el centro escolar.

4. Bibliografía

- Defensor del Pueblo (2000): *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006): *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Defensor del Pueblo.
- Fernández, I (eds.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española.
- Fernandez, I (2006): Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En Torrego y otros; *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona. Grao.
- Fernandez, I (2007): Estilo docente. En: *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. MEC pág. 157-169
- Jares, X (2006): *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Grao
- Marchena, R (2006): *Como mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga. Algibe
- Miller,A (1996): *Pupil behaviour and teacher culture*. London. Cassell
- Rudduck y Flutter (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata
- Torrego, J (coord..) (2003): *Resolución de conflictos en la acción tutorial* Madrid. CAM
- Torrego, J y Fernandez, I (2006): La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia en la escuela. Escuela nº3* Dic. 2006. Pp. 1-8
- Torrego, J y Fernandez, I(2007): Protocolización de los conflictos de aula y centro. *Convivencia en la escuela. Escuela nº7* marzo 2007 pp. 1-8
- Uruñuela, P (2007): Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En: *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. MEC pág. 17-46



EXPERIENCIAS

1^a

LA EDUCACION EMOCIONAL EN EDUCACION INFANTIL

CEIP MARÍA SANZ DE SAUTUOLA DE SANTANDER.

Primer Premio del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de
Convivencia en 2010

INTRODUCCIÓN

El colegio está enclavado en La Albericia, barrio periférico de Santander, construido en su mayoría con viviendas sociales, donde viven familias de un nivel socio económico medio-bajo. Desde la creación en 1985, la realidad social del entorno ha exigido un continuo esfuerzo de adaptación y actualización de las acciones educativas para dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado. Hoy acuden al centro 400 alumnos. Una parte importante la forman la etnia gitana e inmigrantes. Tenemos una amplia diversidad cultural y educativa.

Nuestro Plan de Convivencia se basa en dos pilares fundamentales: el trabajo de la Educación Emocional en Ed. Infantil y el desarrollo de un sistema de valores en Ed. Primaria. En el premio recibido en 2010 reconocemos la aportación de la asociación “Bastis Solidarias” de apoyo a la integración de los alumnos y familias de etnia gitana, de la Fundación Botín, que ha ofrecido formación y participación en proyectos de Educación responsable, y del trabajo de profesores implicados en la Educación Emocional que iniciaron este programa con alumnos de tercer ciclo del aula de compensatoria.

Hace siete comenzamos un proyecto de Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil. Durante este tiempo nos hemos formado mediante lecturas, cursos y congresos, y hemos ido elaborando progresivamente el programa y efectuando ajustes.

Soy maestra de Educación Infantil, y poner en marcha este proyecto, se ha basado principalmente en el verdadero interés que el tema provoca y que, realmente creo en lo que estoy haciendo y creo en la necesidad de la Educación Emocional.

Partiendo de la convicción expresada y de que la Educación Emocional es una capacidad que se aprende, consideramos fundamental incluir este aprendizaje entre el resto de competencias y contenidos que ofrecemos a nuestros alumnos, sobre todo en la etapa de Educación Infantil y Primaria en las que desde el punto de vista neurológico, es el momento en el que el cerebro y los mecanismos que regulan la actividad emocional, se configuran.

Actualmente el programa se aplica en Educación Infantil, siendo las tutoras las responsables del desarrollo y coordinación de tareas y actividades. Se ha iniciado la ampliación al Primer Ciclo de Educación Primaria.



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la etapa de desarrollo de 0 a 6 años, los aspectos emocionales, juegan un papel esencial para la vida y constituyen la base o condición necesaria para el progreso del niño en las distintas dimensiones de su desarrollo.

La educación emocional es una capacidad que se aprende y que tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social, a través del desarrollo de competencias emocionales (conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten comprender, expresar y regular de forma adecuada las emociones), lo que capacitará al niño para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana.

Durante el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años), los niños, a través del lenguaje, comienzan a comprender la realidad, a comunicar las experiencias y a expresar sus sentimientos e inquietudes. Empiezan a ser capaces de entender lo que sienten sus compañeros y de regular las manifestaciones negativas a determinados sentimientos.

Es en esta etapa en la que vamos a incidir, teniendo en cuenta los siguientes objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación y metodología.

OBJETIVOS

- Favorecer el desarrollo integral del niño.
- Estimular la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Comprender y reconocer las emociones ajenas.
- Aprender a expresar con confianza y seguridad, sus sentimientos.
- Potenciar la autoestima.
- Aumentar y afianzar un vocabulario emocional.
- Mejorar las habilidades en la toma de decisiones.
- Aprender a querer y ser querido por sus compañeros y adultos.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el mantenimiento de la salud.

CONTENIDOS

Los contenidos están distribuidos a lo largo de los tres cursos de la etapa de Educación Infantil, de forma que se profundiza en tres emociones diferentes en cada uno.

Por supuesto, cualquier experiencia, situación, circunstancia... que surja en el aula, puede provocar el tratamiento de cualquier otra emoción, que habrá que tener en cuenta.

Las emociones que se tratan, son:

En tres años: la alegría, la tristeza y la sorpresa.

En cuatro años: el cariño, el miedo y el enfado.

En cinco años: la vergüenza, la preocupación y la ilusión.

Cada uno de estos contenidos, pretenden desarrollar los siguientes aspectos relacionados con la educación emocional:

1- La conciencia emocional:

Si el niño reconoce sus sentimientos y los de los demás, puede desarrollar la habilidad de la empatía y favorecer así, la convivencia y sus relaciones sociales. Para ello es importante saber darles un nombre.

Es importante que los niños conozcan y sepan poner nombre a lo que sienten para poder expresarlo: "qué contento estoy", "me siento triste", "estoy enfadado", "me preocupa..."

Poner nombre a lo que sienten, es una manera de atar los sentimientos, de empezar a controlarlos.

2- La regulación emocional:

Es importante que el niño conozca estrategias de regulación de sus emociones (sobre todo de las expresiones desagradables o violentas), lo que favorecerá la interacción social con los demás.

Hay que enseñar desde muy pequeños a controlar la frustración y los impulsos (no reprimirlos), a dialogar, a comunicarnos, a dar la cara y mirar a los ojos.

3- La autoestima:

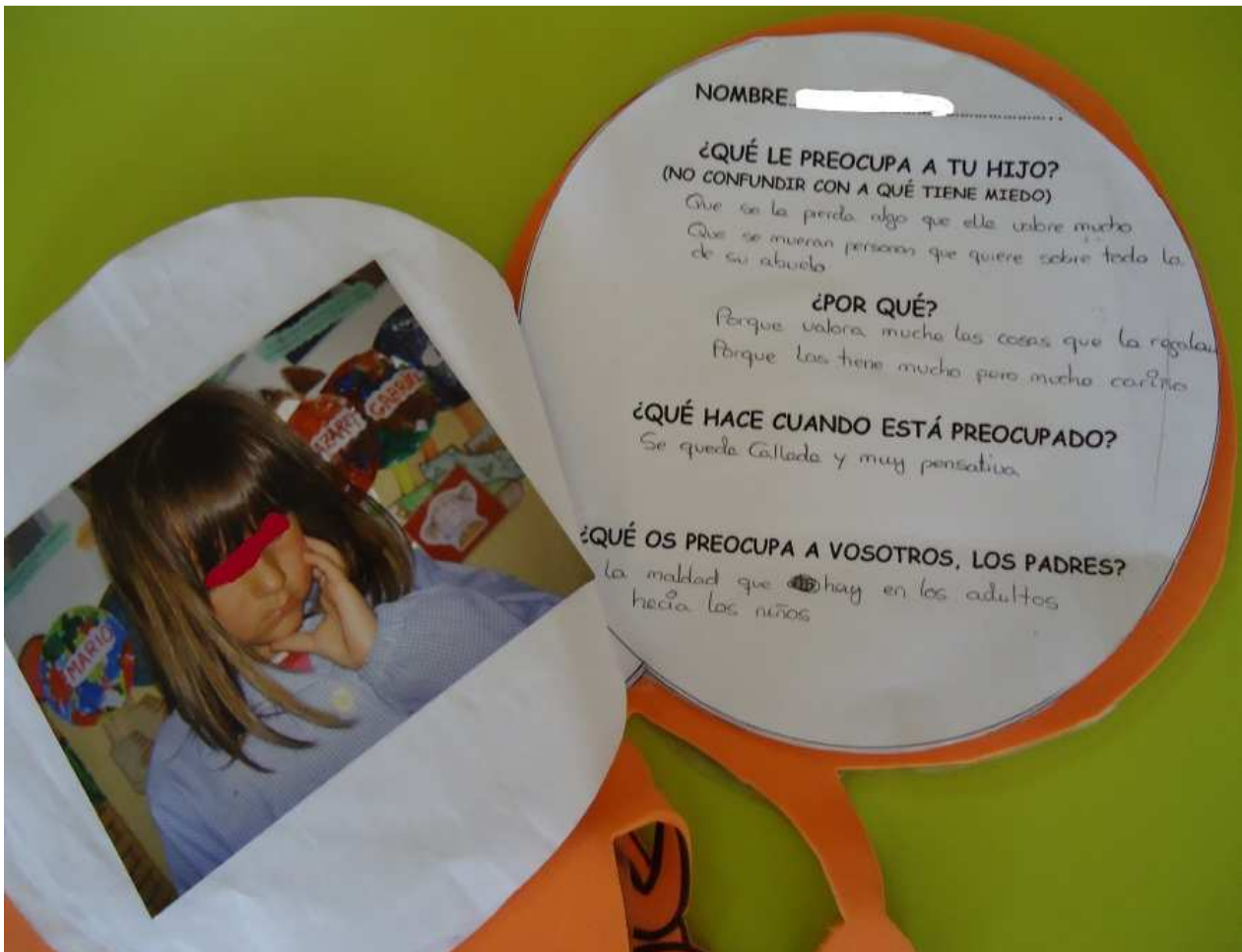
La imagen que el niño tiene de sí mismo, físicamente y como persona contribuye a la construcción de su autoestima (aceptación y estima de uno mismo).

Es esencial que el niño conozca sus capacidades, pero también sus limitaciones y ha de aprender a aceptarlas y valorarlas.

4- Las relaciones sociales:

El lenguaje, la comunicación y la conciencia de las propias emociones contribuyen al reconocimiento de las emociones de los demás, el desarrollo de la empatía y de la competencia social en las interacciones con sus iguales.

Todo ello favorece la resolución de conflictos con los demás, las conductas prosociales, la tolerancia y respeto, la solidaridad y la disminución de la agresividad verbal y conductual.



EVALUACIÓN

A través de la observación directa y sistemática, y los registros anecdóticos de cada niño, tenemos en cuenta los siguientes criterios generales de evaluación:

- Comprende y reconoce las emociones propias.
- Es tolerante y respeta las emociones de los demás.
- Se inicia en la regulación de sus emociones.

- Expresa con confianza y tranquilidad las emociones que siente.
- La imagen que tiene de sí mismo es correcta y positiva.
- Aumenta su vocabulario emocional y es adecuado.
- Es capaz de tomar decisiones con seguridad.
- Se preocupa por su cuidado, salud y limpieza.
- Quiere a los demás y se siente querido.

METODOLOGIA

El enfoque metodológico es globalizado y activo, permite la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales.

Es importante que el educador proporcione seguridad y confianza, anteponiendo a menudo sus propias experiencias, aunque a estas edades, es fácil conseguir que expresen con naturalidad sus sentimientos.

Se plantean actividades que favorecen la comunicación y la convivencia, creando experiencias emocionales a partir de los conocimientos, intereses y necesidades de los niños.

Utilizamos cuentos, títeres, dramatizaciones, noticias, fotos, canciones... y cualquier otro material (distintas publicaciones, artículos...) que nos aporte lo necesario para conseguir los objetivos propuestos.

Al tratarse de un enfoque globalizado, se aprovecha cualquier momento o situación de la jornada para desarrollar los contenidos, pero, además, hay una sesión específica semanal, dedicada a éste ámbito.

EL DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN

Hay dos momentos esenciales en nuestra jornada en los que desarrollamos gran parte de esta programación.

El primero, y a diario, es la asamblea, en la que comenzamos comentando con el niño que es encargado ese día o con todo el grupo, “*cómo se siente*”.

Las respuestas son diversas, y a medida que avanza el curso, sobre todo en el nivel de tres años, se van “*personalizando*”; ya no es copiar lo que ha dicho el primer compañero; son más reales: “*estoy contenta porque mi mamá me ha dejado ver una peli*”, “*porque papá me ha traído hoy*

al cole”...; o “estoy triste porque mamá me ha reñido porque no desayunaba”, “porque quería traer un juguete a clase y no me dejaban”...

En ese momento comentamos porqué se siente así, si es normal, si podría cambiar algo...

Y según su sentimiento, abrimos “La caja de las Emociones”, y elige la carita con la expresión que se corresponda con esa emoción, colocándola junto a su nombre o la palabra escrita de esa emoción.

Y el segundo momento esencial, es un tiempo dedicado exclusivamente a trabajar la emoción prevista dentro del horario semanal.

En ese momento se llevan a cabo actividades concretas y específicas que buscan alcanzar los objetivos propuestos, a veces de nivel, los dos grupos juntos o con la colaboración de algún otro compañero.

Se aprovecha cualquier circunstancia, conflicto, situación especial que se pueda dar entre los alumnos para tratar el conocimiento, regulación y discriminación de las emociones, e incluso las familias nos comentan que en casa también los niños utilizan las estrategias aprendidas en clase.

LAS FAMILIAS

Conseguir que los padres dialoguen más con sus hijos y se involucren en el proyecto, es otro de los aspectos fundamentales que perseguimos.

Consideramos fundamental, que conversen con sus hijos sobre las emociones y sus causas, por lo que las familias reciben información sobre el tema, y les planteamos periódicamente actividades para realizar en casa con los niños.

Con el trabajo de cada emoción, elaboramos un libro que siempre incluye una foto del niño expresando esa emoción, en el que describen qué situaciones provocan en el niño ese sentimiento, cómo reacciona y cómo reaccionan los propios padres en ese momento.

Aparte de la reflexión que les supone, cuando el libro circula por todas las casas, a veces les llegan sugerencias del resto de las familias que les sirven de modelos de actuación.

Además aprovechamos las entrevistas personales que realizamos con ellos para comentarlo, y que nos sirva de evaluación del trabajo.

Las familias, al principio, no mostraron mucho interés, pero con las actividades que les hemos ido planteando se van implicando y por lo general, cuesta un poco el primero y segundo trimestre con las de tres años, pero el resto ya lo ven como una dinámica integrada en el trabajo de la etapa y colabora un 90% de las mismas, lo que para nosotros, supone un gran éxito.

UNAS REFLEXIONES FINALES

La etapa infantil es el mejor momento para trabajar el control de impulsos, la frustración y los temas emocionales.

Conocernos mejor, conocer a los demás, saber desarrollar las destrezas emocionales, favorece las relaciones sociales y mejora la autoestima, lo que sin duda va a ayudar a tomar decisiones más reflexivas ante situaciones de conflicto y riesgo.

Como docentes, debemos estar atentos a lo que ocurre diariamente en nuestras aulas para poder dar un tratamiento educativo a los sentimientos que afloran, hablar y reflexionar sobre ellos, ofrecer estrategias de actuación, ser cercanos y actuar como modelos, revisando a menudo nuestras propias vivencias emocionales.

Si formamos a nuestros alumnos sólo en aspectos cognitivos, no daremos respuesta a lo que se espera de las personas en la sociedad actual, pero sobre todo no estaremos contribuyendo como educadores a que nuestros alumnos sean personas con capacidad para exponer sus ideas y ser tolerantes con las de los demás, con capacidad para tomar decisiones, tener una autoestima ajustada, priorizar los valores en la vida..., en definitiva personas con capacidad de ser más libres y con más posibilidades de encontrar la felicidad.



CEIP " NTRA. SRA. DE LOS REMEDIOS". SANTO TOMÉ (JAÉN)

Premio 2011 a la promoción de la cultura de la paz y la convivencia escolar en Andalucía.

2^a

CARMEN MONTORO MEDINA

Directora y maestra de educación especial

Nuestra experiencia es el fruto del trabajo diario, coordinado y comprometido de todos los sectores de la comunidad educativa de Santo Tomé, una pequeña población de la provincia de Jaén con dos mil quinientos habitantes, cuyo colegio escolariza unos doscientos ochenta alumnos desde infantil hasta segundo de educación secundaria obligatoria.

En un primer momento existía una necesidad inminente y urgente de planificación clara de medidas y estrategias organizativas y curriculares: Había que **mejorar el clima general de convivencia del centro y del aula**, así como establecer unas normas y pautas de actuación que facilitasen la organización y coordinación entre el profesorado, alumnado y familias. Además, contábamos con alumnos en riesgo social y con problemas de conducta que dificultaban el normal desarrollo de las clases, sobre todo en la etapa de Secundaria; perteneciente en su mayoría a familias desestructuradas (con escasos recursos económicos, con falta de organización y sin normas ni reglas en el hogar...), alumnado con seguimiento por parte de la fiscalía de menores y algunos alumnos con problemas graves de conducta.

Nuestra visión y forma de entender la convivencia, llevada a la práctica mediante actuaciones sistemáticas, se reflejó pronto en resultados; **ideas y actividades** que creemos merece la pena contar y compartir.

Nuestra escuela se sustenta en **tres pilares** fundamentales:

- La atención a la diversidad: **una escuela para todos**, sin excepciones de ningún tipo, que compensa desigualdades y que entiende los problemas como retos y las dificultades como posibilidades de aprendizaje.
- La escuela como **motor de cambio y transformación social**, que pretende formar alumnos críticos y comprometidos.
- La escuela más allá de las aulas: **abierta al entorno y a la comunidad**.

Abordamos la convivencia desde un **planteamiento educativo global**: curriculum, escuela, familia, comunidad y entorno, con una visión constructiva y positiva, fomentando el aprendizaje colaborativo y cooperativo; con el fin de construir una escuela viva, donde se pueda aprender disfrutando.

tando mediante la oferta de momentos de intercambio de experiencias entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. Entendemos el **aprendizaje** de valores de forma **bidireccional e inter-generacional**: Todos/as tenemos algo que aportar y enseñar y algo que recibir y aprender.

Para conseguir mejorar la convivencia hemos necesitado del **compromiso**, la **coordinación y colaboración de todos**: Coordinación de los equipos docentes, equipo técnico de absentismo local, servicios sociales... y asesoramiento del equipo de orientación educativa, gabinete provincial de convivencia, inspección, equipo provincial especializado en trastornos de conducta y centro de profesores.

La responsabilidad es compartida y asumida por todos:

- El equipo directivo con la adopción de medidas organizativas de atención a la diversidad y compensación educativa, la previsión de un plan de acogida al profesorado, al alumnado y a las familias y la coordinación con otras entidades para rentabilizar esfuerzos, optimizar y gestionar los recursos.
- El tutor en el aula mediante la programación de actividades de conocimiento, comprensión e interiorización de las normas y valores, así como actividades preventivas de reflexión e investigación utilizando el trabajo colaborativo y creativo.
- Las familias colaborando con el centro en las mediadas acordadas.
- El entorno y las instituciones con su apoyo a la escuela y a la labor del profesorado.

Entre las estrategias y actividades de mayor repercusión en la mejora de la convivencia del centro podemos destacar:

- La creación del **Aula de convivencia** con un protocolo muy claro de actuación: registro diario de incidencias, comunicación inmediata a las familias y diálogo y reflexión con los alumnos.
- La constitución del equipo local de absentismo escolar con alto grado de implicación de sus componentes, que posibilita un seguimiento interdisciplinar (dirección escolar, servicios sociales y policía local).
- La organización en el centro de medidas de atención a la diversidad y educación compensatoria como eje articulador de funcionamiento.
- La intervención individualizada con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (trastornos graves de conducta).

Gran parte de las medidas tienen **carácter preventivo**:

- **Medidas de atención a la diversidad** (organizativas y curriculares): Cuando todos los alumnos (con sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje) tienen una atención educativa adecuada a sus necesidades, podemos hablar de una respuesta educativa efectiva y válida. Así pues, las estrategias metodológicas condicionan en gran medida el clima de convivencia; por lo que propiciamos: la participación de los alumnos en el centro y aula, la realización de actividades colectivas fomentando el trabajo en equipo, la motivación unida a priorizar objetivos y contenidos y seleccionar actividades funcionales, el trabajo de la autoestima y la enseñanza de habilidades sociales.
- **Plan de acogida del profesorado**: Contamos con una plantilla muy inestable, más de la mitad se renueva cada curso escolar. El grado de implicación en el centro y la calidad de las actuaciones dependerá en gran medida de la vinculación afectiva y emotiva hacia el mismo. Es por ello que promovemos la creación de momentos y espacios para compartir experiencias, intercambiar ideas y conocer la realidad social y cultural de nuestro alumnado. Desde la empatía es mucho más fácil programar y planificar actuaciones.
- **Plan de acogida del alumnado inmigrante**: (fundamentalmente búlgaro y rumano). La primera entrevista con la familia y los primeros días para los alumnos son cruciales. La barrera del idioma ha de ser compensada por la afectividad y cercanía, así como por la proporción de los recursos necesarios para incorporarse al colegio en igualdad de condiciones.
- Con el **alumnado de etnia gitana y sus familias** trabajamos desde una perspectiva no de imposición, sino de escucha, con actividades de conocimiento de su cultura y realidad social; ofreciéndoles la oportunidad de expresarse a través de la música y el baile y planteándoles tareas de la vida cotidiana y de responsabilidad para hacerles valorar la escuela como lugar de aprendizaje necesario para la incorporación laboral e integración social.
- De gran importancia son las **actividades complementarias y extraescolares**. Éstas dotan al colegio de dinamismo y vitalidad, a la vez que permiten el intercambio de experiencias, la asimilación de valores (cooperación, amistad, respeto a las diferencias...), la utilización del juego como herramienta de cohesión...y contribuyen al desarrollo de los objetivos generales propuestos en el centro y a la puesta en práctica de actividades de los diferentes planes y programas educativos. Como actividad extraescolar resaltamos los talleres de ocio y tiempo libre para Secundaria “Educar en la **creatividad**”: Los diferentes lenguajes artísticos mejoran la **autoestima y autoconcepto**. Con las dinámicas de grupo se abordan los valores, con el yoga la relajación y visualización, con la dramatización se desarrolla la empatía y con la interpretación y expresión corporal las habilidades sociales.



Por otro lado, varias actividades globales y abiertas dotan de identidad propia a la escuela, con las que los alumnos se sienten identificados y esperan cada curso con impaciencia e ilusión; las cuales tienen como finalidad primordial la promoción de la convivencia y el desarrollo de valores: Destacamos las **Convivencias** Intercentros “Nos conocemos, jugamos y aprendemos juntos” (una oportunidad de intercambio de experiencias entre alumnado y profesorado de varios colegios de la zona) y las **Olimpiadas** “Vicente Martínez” (el deporte como actividad que por sí misma permite trabajar implícita y explícitamente todos los aspectos de la convivencia).

Contar con la familia es garantía de éxito para la generalización de los aprendizajes y la consolidación de los valores adquiridos en el colegio. Nuestra “**Escuela de familias**” es una actividad enriquecedora que facilita la información, comunicación y formación; un lugar de encuentro de madres y padres y de aprendizaje compartido mediante el desarrollo de talleres en diversas modalidades y temáticas (comunicación en y con la familia, cómo mejorar el comportamiento de nuestros hijos/as, educación de las emociones, convivencia en las redes sociales, risoterapia...).

También contamos con un proyecto de igualdad “Mi mamá, mi papá, mi abuelo, mi abuela: juntos aprendemos” que pretende abordar de forma integral la **coeducación** desde la familia, así como con un grupo de **teatro** mixto de madres y alumnos (el teatro es mágico, somos capaces de ponernos en el lugar de otros, de identificar y expresar emociones, de evadirnos de la realidad... el producto final depende del trabajo individual de cada uno y de su relación con los demás).

Así también, nos ha servido de apoyo **Guadalinfo**, que ha ofrecido charlas informativas a los padres sobre internet y redes sociales y sesiones formativas y lúdicas al alumnado (debates sobre el uso de internet, tuenti y facebook y dinámicas de grupos sobre juegos interactivos que invitan a la reflexión).

Todas estas actuaciones nos permitieron alcanzar los objetivos inicialmente propuestos: Reducir los problemas de comportamiento en el aula y mejorar el clima de convivencia general del centro.

Hemos logrado, por tanto:

- Una mayor participación de los alumnos en las actividades generales del centro.
- Un colegio abierto, dinámico y participativo.
- Asimilación de las normas básicas de convivencia y disminución de los problemas de comportamiento en el aula.
- Elevación de la autoestima de los alumnos/as, reconociéndose capaces de aprender y sintiéndose útiles dentro de la escuela al asumir responsabilidades.

El trabajo de la convivencia es un **proceso continuo e inagotable**, por lo que, una vez conseguidos los objetivos inicialmente propuestos, nos planteamos los siguientes:

- Mantener la situación actual, mediante la aplicación sistemática de las medidas que nos han resultado eficaces.
- Fomentar el **desarrollo de valores** en el alumnado y el **compromiso social**.

Todos somos importantes y juntos tenemos la capacidad de mejorar la realidad que nos rodea. Las pequeñas actuaciones de cada alumno cobran sentido cuando se comparten y adquieren funcionalidad. Es importante crear conciencia social en nuestros niños y jóvenes, que se den cuenta que pueden cambiar o mejorar (aunque sólo sea un poquito) la realidad que les rodea si actúan de forma organizada y colaborativa con valores de respeto y justicia.

Hemos desarrollado un **proyecto de voluntariado** de alumnos en la residencia de mayores, convencidos del alto potencial de las relaciones intergeneracionales en ambos sentidos (niños y ancianos). Con él pretendemos:

- Desarrollar el voluntariado del colegio en la residencia en tiempo extraescolar, promoviendo actividades en las que ambas partes se sientan protagonistas e importantes.
- Favorecer el intercambio de experiencias entre distintas generaciones, lo que dará lugar a un enriquecimiento a nivel personal de nuestros niños y jóvenes.
- Desarrollar valores de respeto hacia los mayores.

Se llevan a cabo quincenalmente a lo largo del curso varios talleres (taller de tradición oral y escritura, taller de pintura y taller de juegos) que tienen lugar en la residencia de mayores, así como trimestralmente actividades de formación en voluntariado en la escuela, muy en consonancia con los planteamientos del “aprendizaje servicio”. Mantenemos, así también, contacto con la escuela de adultos, fortaleciendo el vínculo intergeneracional entre **abuelas y nietos**, mediante la realización de encuentros que tienen como lazo de unión la lectura y la poesía.



Un pasito más y con el fin de hacer valorar al alumnado su situación y de darles a conocer la realidad de otras personas y fomentar el valor de la solidaridad, en el colegio realizamos actividades de colaboración con asociaciones y ONGs: una manera de que nuestros niños valoren, aprendan y tengan una visión más amplia de la realidad social más allá de nuestro pueblo: comarcal, nacional e internacional (Asociación Comarcal de Personas con discapacidad física “Juana Martos” en Cazorla, Asociación Provincial Amigos del Sahara ,ONG Nacional Payasos Sin Fronteras, AEPECT - voluntariado de maestros en Bolivia y Perú-). Actividades de **sensibilización y educación al desarrollo**, con las que pretendemos ser una escuela de valores con las ventanas abiertas al mundo...

Finalizo con tres ideas (reconocimientos, deseos y/o agradecimientos):

- Las experiencias que enriquecen son aquellas con las que, a pesar de las diferencias, se superan las dificultades; por lo que resalto la flexibilidad e implicación de los maestros que a lo largo de estos años han colaborado en el proyecto de convivencia.
- Ojalá la administración siga reconociendo como hasta ahora las buenas prácticas educativas, que nos sirvan de impulso para seguir apostando por una **escuela de todos y para todos**.
- Gracias a todos y cada uno de nuestros alumnos, especialmente a aquellos que han descubierto en el **diálogo** otra forma de expresión y han cambiado las peleas por palabras.

EL I.ES AVERROES DE CÓRDOBA: UNA APUESTA POR PREVENIR Y RECONDUCCIR.

Lourdes Baena Moreno y Fernando Javier Romero Balsera

3^a



Los problemas de conducta y la desmotivación de los alumnos se han convertido en los principales obstáculos de la tarea docente, especialmente en los niveles obligatorios de enseñanza. Frente a lamentos inútiles, cabe la búsqueda de estrategias que permitan prevenir conflictos futuros y resolver eficazmente aquellos que ya se han

presentado, considerando cada situación problemática como una ocasión para aprender. Son muchas las estrategias que se emplean para evitar obstáculos. Desde el IES Averroes de Córdoba la apuesta ha sido convincente: apostar por la convivencia desde una óptica preventiva.

La convivencia es la piedra angular de nuestro proyecto educativo. Desde la convivencia apostamos por un buen clima de trabajo, lo que ha favorecido no solo el desarrollo normalizado de la actividad docente, sino también una mejora de resultados académicos.

En la mayor parte de los centros ante un conflicto en el aula se abren dos caminos o estrategias: las punitivas y las preventivas. Nosotros hemos apostado por las segundas.

Las estrategias punitivas son intervenciones que pretenden disminuir la probabilidad de una conducta problemática en el futuro gracias a la asociación de efectos que desagraden al alumno, bien mediante la retirada de estímulos agradables, o bien mediante la utilización de estímulos desagradables (realización de tareas suplementarias).

Las estrategias preventivas pretenden crear un clima favorable a la aparición de menos conflictos y resolver los conflictos actuales de forma que se pueda prevenir la aparición de los futuros.

Desde hace muchos años el IES Averroes apostó por abordar la convivencia desde una óptica preventiva e integradora, implicando en tal labor al conjunto de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias).

Tras la puesta en marcha de este proyecto de convivencia los positivos resultados están ahí, tanto en el día a día del centro, como en los reconocimientos externos que nuestro centro ha recibido en el pasado más cercano. Prueba de ello ha sido el primer premio de promoción de la cultura de la paz concedido por la Consejería de Edu-

cación en el pasado curso 2011- 2012, así como la concesión de un premio por parte de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía por defender esos derechos en nuestra labor educativa. Y si bien es cierto que el reconocimiento externo de una buena labor como docentes nos anima mucho y nos es muy gratificante, no es menos cierto que lo que más anima, lo que más nos compromete y nos dinamiza es ver y comprobar la mejora en alguno de nuestros/as alumnos / as. Lo más satisfactorio es pensar que en ese cambio hemos tenido algo que ver. Nuestros premios tienen nombres y apellidos, y llegan a lo más hondo de cada uno de los miembros de nuestro claustro.

Desde la distancia reconocemos que no fue fácil sacar adelante este gran proyecto favorecedor de la convivencia. Hubo que buscar los espacios, las personas, los protocolos de actuación en los distintos casos. Hubo que explicar muchas veces las cosas a mucha gente (alumnado, profesorado, padres/madres). Empezar un nuevo camino siempre cuesta trabajo, pero la colaboración de todos ha hecho posible este gran proyecto del que toda la comunidad educativa ha salido beneficiada, y todos ganamos si las cosas van mejor.

Gran parte de ese éxito viene motivado por la creación de una Jefatura de Estudios de carácter preventivo y la potenciación de un Departamento de Convivencia que lleva funcionando desde hace unos años en nuestro centro.

Tanto la Jefatura de Estudios Preventiva como el Departamento de Convivencia han sido concebidos para la prevención y tratamiento de las situaciones conflictivas como medio para aprender.

El Departamento de Convivencia está compuesto por la Jefatura de Estudios Preventiva, una Jefa del Departamento, los dos tutores/as del Aula PAC (Privación de Asistencia a Clase), los orientadores del centro, y por Doña Dolores García-Gil, madre de una alumna del centro, dinamizadora social, mediadora y persona muy preparada en temas de convivencia y resolución de conflictos. En este sentido esta última figura es

fundamental porque nos aporta otra mirada, y nos sirve de puente con los representantes de los padres, trabaja como un miembro más de nuestro Departamento. Colabora en la impartición de talleres. Es un ejemplo de cooperación para construir una escuela mejor. Lleva 7 años integrada en labores convivenciales de nuestro centro.

Todos los miembros del Departamento están formados en técnicas de resolución de conflictos y mediación y trabajan como tutores de convivencia.

El trabajo del Departamento se basa en seguir unas pautas cada vez que se presenta un conflicto. A esas pautas nosotros las hemos llamado "El camino de las 4 erres". Dicho camino se fundamenta en la reflexión, el reconocimiento, la reparación y la revisión.

El primer punto en la línea de trabajo de este Departamento se basa en la **reflexión sobre lo que ha pasado**. La finalidad de esta estrategia es que el alumno o alumna se plantee las circunstancias o las razones que lo han llevado a esta situación problemática. La descripción serena de lo que ha pasado es fundamental para reconocer el camino erróneo recorrido.

Una segunda fase de ese camino es que el alumnado **reconozca su participación** como individuo activo o pasivo en una situación problemática. Si no reconoce su participación no puede mejorar porque es "el mundo el que tiene que cambiar".

El tercer hito en el camino es la **reparación de los daños causados**. Implica el mirar al otro, el aprender a ver desde su punto de vista, el analizar las consecuencias negativas que para el otro ha tenido nuestro comportamiento. Los alumnos/as han de reparar los daños que hayan provocado. Debemos señalar que la mayoría de nuestro alumnado y sus progenitores reaccionan bien ante las medidas que se toman, aunque a algunos les pueda costar un poco el asumir algunas medidas de reparación. Las medidas reparadoras que podemos plantear son las siguientes: servicio a la comunidad, la petición de disculpas públicas o privadas, la reflexión sobre el daño causado por escrito, la

realización de tareas de estudio en la Biblioteca, el pago de los daños ocasionados, la limpieza y/o arreglo de los materiales deteriorados, el borrar mensajes insultantes en redes sociales, o la asistencia y cuidado de personas a las que han perjudicado.

Por último, los alumnos /as que son tratados por el departamento han de **revisar los acuerdos concretos para mejorar**. El camino para mejorar tiene que ir sembrando el autocontrol en el alumno, se consigue con revisiones periódicas de lo que queremos cambiar.

La idea de crear una Jefatura de Estudios preventiva y un Departamento de Convivencia tuvo lugar por la constatación de que hay muchos alumnos que no responden ante las medidas sancionadoras. Ante esta realidad optamos por otra forma de trabajar diferente a la que requiere una Jefatura de Estudios tradicional. Desde la Jefatura de Estudios preventiva se pretende o se intenta reconducir a la persona que se ha equivocado sin que medie sanción y con un protagonismo importante en su cambio. El Departamento de convivencia es necesario porque es el que materializa todas las actuaciones que la Jefatura de Estudios preventiva coordina.

Las funciones de la Jefatura de Estudios preventiva y las del Departamento de Convivencia son comunes y entre las mismas destacan las de coordinar las labores del grupo de convivencia; la de informar, valorar y proponer medidas de reinserción y reparación en conflictos de convivencia; proponer tareas de reflexión y compromisos de comportamiento a alumnos expulsados del centro; la de coordinar la revisión y reconducción de las mismas; la de establecer relaciones con las familias para que se impliquen y colaboren en toda la labor que se realice con sus hijos; la de trabajar en la prevención de conductas disruptivas y la reinserción académica como medio de reinserción social.

El Departamento de convivencia colabora con el equipo directivo en la puesta en marcha de propuestas y medidas organizativas relacionadas con la mejora de la convivencia en nuestro centro.

Desde el Departamento se atienden las quejas de forma inmediata y se toma nota para tratar el tema con nuestros /as compañeros/as del grupo de convivencia y plantear pronto una posible intervención. ...). Si es preciso se deriva a una persona o varias personas para que atiendan el caso, dependiendo de sus características.

Los miembros del Departamento atienden los casos derivados por la Jefatura de Estudios, tanto la general como la preventiva, a través de un informe de derivación. Colabora con el alumnado y el profesorado en la mejora de la convivencia (asesoramiento, participación en las actividades, tutoriza de forma individual al alumnado que tienen mal comportamiento y quieren intentar mejorar). Desde el Departamento se ayuda en tareas de mediación, al igual que difunde en la comunidad educativa (incluidos los padres) la existencia de este servicio y sus funciones.

Todos los miembros del Departamento de Convivencia están autorizados para entrevistarse con alumnado cuando sea necesario. A veces, y dada la necesidad o la urgencia de una intervención, se contempla la entrevista de forma prioritaria por encima de otras actividades lectivas.

La labor de dicho Departamento es extensa: atiende quejas de forma inmediata; aborda los conflictos de forma asertiva y favorece su solución; capacita en habilidades comunicativas y sociales y en estrategias de resolución pacífica de conflictos; informa a los agentes implicados (tutores, profesores, padres...), etc...

Su metodología de trabajo es variada. Se apuesta por la reflexión personal, pero también por la escucha activa, el diálogo reflexivo, la resolución y prevención del conflicto, o el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Y todo ello marcado con una regla esencial de intervención: no mentir, ni ocultar información. Todo ello en un

régimen de confidencialidad absoluta y con la idea de voluntariedad en la aceptación de la intervención.



Tanto el Departamento de Convivencia como la Jefatura de Estudios preventiva han calado tanto en el centro y se encuentran tan presentes, que un porcentaje elevado del alumnado sabe donde está y se ha personado en él alguna vez, acudiendo siempre con confianza al saber que siempre se les atiende y con prontitud.

Dentro de esta apuesta por la convivencia no podemos dejar a un lado a los que nosotros llamamos colaboradores imprescindibles: los alumnos ayudantes. Apoyan a sus compañeros en las dificultades que surjan, tienden puentes entre unos y otros cuando aparecen desavenencias, les acompañan si se encuentran en situaciones de dificultad, buscan la ayuda de las personas adecuadas si es necesario...

Su ámbito de trabajo es toda situación de la vida escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin óbice de que pueda extenderse también al tiempo libre (acompañar a casa a un compañero que está pasando una mala situación, ir a visitarle si está enfermo...).

Hay varias funciones del alumno ayudante. De entre las muchas figuras podemos destacar la del alumno mediador, el ayudante académico, el alumno que escucha, el alumno puente y el que ayuda a reflexionar.

El alumnado mediador es el que ayuda a dos personas que han tenido un conflicto a resolver sus diferencias. El ayudante académico interviene ayudando a sus compañeros en las dificultades que puedan tener en una asignatura, a planificarse, a hacer calendarios de estudio, a priorizar sus obligaciones académicas, etc. Igualmente destacamos el alumnado que escucha que está preparado y dispuesto para escuchar a un compañero que tiene un problema. Por supuesto que se precisa total discreción para esta importante labor. Importante también es nuestro alumnado puente que ayuda a la integración de alumnos que puedan tener este problema porque acaban de llegar al centro, porque han tenido un conflicto, etc. Y, por último, pero no menos importante, está el alumnado que ayuda a reflexionar. Se trata de un/a alumno/a que además de escuchar a su compañero le facilita la reflexión sobre las consecuencias que tienen sus distintos comportamientos, sobre qué posibilidades tiene de mejorar las cosas y sobre otros aspectos que le permitan tener una vida mejor.

Este tipo de ayuda requiere que el alumno tenga, además de cualidades naturales, una amplia formación en competencia social.

El alumno/a, tanto el que transgrede las normas, como el que colabora como ayudante, al ser más activo y protagonista en este proceso, al avanzar por el camino de las 4 erres, hace más suyo el cambio, interioriza más los buenos hábitos convivenciales y se va transformando en un ciudadano mejor.

La comunidad educativa colabora de forma activa en las labores preventivas informando a los distintos miembros del Departamento de convivencia y a los tutores de lo que creen que es relevante desde el punto de vista convivencial. Los padres y madres no son agentes externos, sino que participan igualmente entrevistándose, a veces en múltiples situaciones, con los miembros del departamento de convivencia para colaborar en la mejora de sus hijos. Cada vez valoran más lo que se hace en la escuela y la inmensa mayoría colaboran muy activamente para que las cosas vayan mejor. Tenemos que seguir trabajando en la comunicación con las familias.

Por lo tanto en el aspecto del trabajo en convivencia contamos con el profesorado, con el alumnado, con los progenitores. En este sentido damos la razón a la idea que planteaba el filósofo José Antonio Marina en el sentido de que la educación es un proceso en el que intervienen todos los actores sociales y no es una responsabilidad exclusivamente en manos de los maestros y profesores. En otras palabras y de forma resumida: "Educa la tribu".

En esta apuesta por la convivencia nuestra Comunidad Educativa no se siente sola. Siempre hemos recibido ayuda y respuesta rápida tanto desde la Delegación Provincial de Educación, como desde otras instituciones a las que hemos acudido, tales como el Instituto de la Mujer, el Servicio de Protección de Menores, Proyecto Hombre, la Fundación Arco Iris, el Centro Cívico, Forma Joven o la Fundación Guadalquivir Futuro.

Hay que tener en cuenta que algunas de las situaciones que se nos presentan se escapan del ámbito escolar y hay que derivar la actuación. La respuesta siempre ha sido eficiente y rápida.

El resultado final de esta interacción entre la Jefatura de Estudios Preventiva, el Departamento de Convivencia y el papel de engarce que juega en todo esto nuestro alumnado ayudante, es que ha habido una reducción en el número de conflictos mayores.

Pero lo más importante es que el conocimiento de los problemas se adelanta y se puede evitar el llegar a grandes dificultades si se coge más a tiempo. Se evita mucho sufrimiento en el alumnado y en sus familias. Especialmente satisfactorio es que el alumnado valora mucho nuestro trabajo porque entiende que es ponerse de su lado, es ayudarles, es darles la oportunidad de reconducirse y mejorar.

Igualmente a destacar es que en esta actuación a varias bandas (Jefatura de Estudios Preventiva, Departamento de Convivencia, alumnado ayudante) se ha intentado potenciar la solidaridad entre iguales porque la posibilidad de ayudar está canalizada y son muchos los miembros que colaboran. En nuestro alumnado hay un potencial de ayuda y solidaridad que tenemos que seguir canalizando.

En estos momentos de crisis económica encontrar fácilmente un compañero que quiera ayudarte a estudiar, que te acompañe a la biblioteca, que te ayude a preparar un trabajo, es un verdadero placer y un lujo para el aprendizaje de valores.

Por último señalar que nuestro modelo de convivencia es exportable. Han sido muchos los centros que nos han pedido información y se la hemos aportado. Con muchos hemos compartido nuestras formas de trabajar. Muchas de las cosas que nosotros hacemos de forma preventiva son aplicables en otros centros y algunas cosas que otros centros hacen nos han ayudado a mejorar. Lo cierto es que luego hay que adaptarse a la idiosincrasia de cada centro; pero tener referencias de cosas que funcionan ayuda mucho. En el futuro próximo nuestra idea es la de ir planteando las mejoras que el día a día vaya haciendo necesarias. Eso sí, para ello partimos de la idea de que la realidad en las aulas es muy cambiante y lo que hoy funciona de maravilla, mañana hay que rechazarlo, e intentar y observar otras cosas. Las nuevas tecnologías, las redes sociales, etc. están cambiando mucho la forma de relacionarse de jóvenes y adultos y hay que ir adaptándose a esta nueva realidad.



EL AULA DE CONVIVENCIA, UN ESPACIO PARA LA RE- FLEXIÓN Y EL COMPROMISO.

4^a

M^a ASUNCIÓN LUCIO DIEZ, COORDINADORA DEL AU-
LA DE CONVIVENCIA.

Educar en el conflicto, educar para la vida.

Siempre que Pedro Uruñuela Nájera nos visita ocurren, al menos, tres grandes acontecimientos necesarios para la vida: profundizamos en el conocimiento de alguna tarea, celebramos alguna experiencia educativa y nos planteamos algún nuevo quehacer.

La última vez, allá por el mes de mayo, tras la presentación del libro **Mediación en la práctica**, fruto de la participación de nuestro centro en el Programa Arce (Agrupación de Centros Educativos), y en pleno festejo, siempre con cierta prisa porque el AVE no espera, nos encomendó la siguiente labor: hay que escribir para **Convives**. Con agilidad insospechada para quienes me conocen, exclamé un nombre, Victoria Toscano Nieblas, vicedirectora y coordinadora del Proyecto Escuela, Espacio de Paz, pilar fundamental de la filosofía del modelo educativo de nuestro centro y buena narradora de todos los acontecimientos de la vida portaleña de los últimos años.

El instante dio paso al verano, no al olvido, y cuando comenzó el nuevo curso, sin prisa y con las pausas debidas, la idea se fue transformando en algo concreto, útil, que diese respuesta positiva a la realidad de nuestro centro, donde el mayor capital es el capital humano, capaz de transformar, desde la cooperación y el diálogo, todo lo que no satisface a las necesidades e intereses escolares.

Cuando afirmamos esta realidad partimos de la importancia que tiene el Equipo Directivo en el modelo escolar que presentamos. Sin miedo a la adulación, con toda la humildad que se requiere, es imprescindible reconocer la labor de Antonio Marfil Aranda, director del centro en su octavo curso, motor de la organización de la convivencia del IES Portada Alta. Él ha coordinado y promovido el proceso de cambio y la formación en conflictos, punto del que partimos y que pasamos a exponer.

Las organizaciones sociales, como las familias, las escuelas o las asociaciones han cambiado de manera rápida, no quedando exentas de numerosos y diversos conflictos, y han producido una heterogeneidad en las prácticas sociales y en las relaciones interpersonales.

Conflicto, según el Diccionario de la Lengua Española: *Lo más recio de un combate. Punto en el que parece incierto el resultado de una pelea. Antagonismo, pugna, oposición. Combate y angustia del ánimo. Apuro, situación desgraciada de difícil salida.*

El conflicto se percibe como algo negativo. ¿Por qué?

- Lo asociamos con violencia, guerra, etc.
- No es una experiencia divertida, agradable o tranquila. Quemamos muchas energías.
- No nos han preparado para afrontar conflictos.
- Tenemos una gran resistencia al cambio.

En la Escuela:

- Siempre va a haber conflictos, luego hay que educar a vivir en el conflicto.
- En Secundaria se han concentrado los conflictos de otros espacios que antes no eran asumidos por la organización escolar.
- El conflicto puede ser positivo y pedagógico. Es una oportunidad de cambio. Que el cambio sea a mejor o a peor, dependerá de cómo se aborde el conflicto. La resolución de un conflicto dota de herramientas para resolver el de otros futuros conflictos.

Así, en el ámbito escolar surge la necesidad de arbitrar programas de intervención social para equipar a los individuos y las instituciones con las herramientas y habilidades que son necesarias para hacer frente a los nuevos retos, para dar valor a lo que creemos:

- Rechazar una filosofía basada en la ley del más fuerte.
- Fortalecer una escuela no excluyente.
- Potenciar una educación integral de la persona.
- Promover la compensación educativa.
- Impulsar el crecimiento del área de la resolución de conflictos de forma positiva y reparadora.

Abandonar la política de la queja y la desgana por el compromiso con la educación como derecho universal irrenunciable.

El **IES Portada Alta** se creó en el curso escolar 1989/90 como un Instituto de Bachillerato, el nº 16 de Málaga.

Hoy, es un Instituto de Educación Secundaria en el barrio de Portada Alta, un barrio catalogado por los Servicios Sociales del Centro de Salud de la zona con “*un índice de riesgo social de 104, en una escala que va de 0 a 163* (Gómez Zorrilla 2002)

Los cambios que se produjeron en el sistema educativo (LOGSE) no recibieron la respuesta adecuada por la comunidad educativa. Nos encontrábamos con una nueva realidad, educación obligatoria hasta los dieciséis años e incorporación de un alumnado (1º y 2º de ESO) de menor edad. Habíamos elevado los muros y cerrado las puertas, pero no habíamos cambiado el interior (espacios, horarios, medidas de provención y prevención) ¿Cómo dar atención educativa a un alumnado que presentaba diversidad curricular, actitudinal?

A partir del curso 2002-2003, un grupo de profesores comenzamos a abandonar las quejas, la soledad, la indiferencia y la desgana y nos planteamos **¿qué hacer?**

Nos constituimos como Grupo de Trabajo (CEP) y, con el asesoramiento del Gabinete de Cultura y Paz, coordinado por José Antonio Binaburo Iturbide, nos pusimos a trabajar a partir de un diagnóstico de la realidad de nuestro centro, compleja, diversa y plural, en un Proyecto Escolar Inclusivo.

Destacamos la importancia de la formación en resolución pacífica de conflictos y en todos aquellos aspectos que mejorasen la convivencia escolar.

La Convivencia fue el eje de los dos proyectos que desarrollamos, **Plan de Compensación Educativa y Escuela, espacio de paz**, y que mantenemos como línea de actuación prioritaria después de una década de trabajo continuado.

En ellos, hemos ido desarrollando, mejorando y actualizando medidas que respondan a las necesidades educativas, que faciliten una educación integral a todos/as los/as alumnos/as, contemplando la compleja diversidad, y que eviten sanciones, que no responden a un clima de convivencia escolar, como la expulsión.

Una de las herramientas que hemos desarrollado, siendo pioneros a nivel nacional, ha sido el Aula de Convivencia.

¿QUÉ ES UN AULA DE CONVIVENCIA?

El Aula de Convivencia es un instrumento de prevención e intervención educativa.

1. Una medida de intervención educativa con el alumnado que desarrolla conductas inadecuadas, contrarias a las normas de convivencia. Los motivos más frecuentes por los que el alumnado ha sido enviado al Aula de Convivencia se concentran en:
 - Hacer caso omiso a las indicaciones del profesorado.
 - Falta de respeto al profesorado y al alumnado.
 - Molestar e interrumpir reiteradamente.
2. Un instrumento vertebrador de la convivencia en el Centro:
 - Actúa como observatorio del estado de convivencia del Centro, diseña y propone medidas para la mejora de la convivencia.
 - Puede participar en la coordinación de los diferentes programas de intervención o de prevención del Centro: medidas sancionadoras, talleres de habilidades y competencias sociales, contratos de conducta, tutorías compartidas, alumnado ayudante, mediación.



3. Un lugar pequeño, agradable y acogedor, donde se atiende de manera personalizada al alumno/a que ha tenido un conflicto y, en su fase de crisis, ha incumplido alguna norma de convivencia escolar. Tras tranquilizarle, escucharle, ayudarlo a reflexionar y a comprometerse en un cambio de conducta que le beneficie en su vida escolar y personal, se le derivará hacia la medida más conveniente para su integración con sus compañeros/as.
4. Un espacio solidario y confidencial que no sanciona y que abre diversas posibilidades a la resolución pacífica de los conflictos.
5. Este modelo, fruto de la formación, conocimiento y experiencia, lleva en funcionamiento desde el curso 05/06. Una de sus funciones es ser termómetro de la conflictividad en el cen-

tro. La tabla que mostramos y los motivos de envío a AC nos indican la cuantificación y tipología de los conflictos que será el primer paso para, partiendo de la realidad escolar en la que estamos trabajando, poder mejorar el clima de convivencia en el IES Portada Alta con la implantación de otras medidas que se adapten y transformen la vida académica hacia resultados más óptimos.

TABLA DE AC DEL 2005 AL 2012

CURSO	TOTAL Nº Alumnado	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Nº Alumnado AC-%	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
05/06	342	99	65	98	80	113- 33%	40- 40%	29- 45%	34- 35%	10- 12%
06/07	353	122	99	72	60	124- 35%	48- 39%	42- 42%	26- 36%	08- 13%
07/08	363	107	110	77	69	153- 42%	54- 51%	51- 46%	30- 39%	18- 26%
08/09	366	102	106	91	67	123- 34%	48- 47%	46- 43%	17- 18%	12- 17%
09/10	348	86	105	85	72	139- 40%	48- 56%	58- 55%	24- 28%	9- 12%
10/11	446	79	80	74	63	145- 32%	54- 68%	39- 48%	18- 24%	14- 22%
11/12	450	84	73	75	64	137- 30%	37- 44%	33- 45%	26- 34%	12- 18%

*El Aula de Convivencia ha estado abierta a todo el alumnado, incluido el alumnado de bachillerato, Ciclos Formativos, Aula Específica y PCPI. No los mostramos en la Tabla porque no son significativos.

OBJETIVOS:

- Mejorar el clima de convivencia del Centro en todos los espacios escolares (aula, pasillos, patio,...)
- Crear espacios nuevos para aprender a resolver los conflictos de manera pacífica, reflexiva, dialogada y transformadora.
- Participar en el proceso educativo con principios solidarios.
- Generar confianza en medios alternativos a la permisividad violenta y a la expulsión.

FUNCIONES DEL AULA DE CONVIVENCIA:



- Atender educativamente al alumnado que es expulsado de clase, derivado al Aula por el tutor/a, profesor/profesora, equipo educativo o tras ser expulsado del Centro
- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre su conducta, a asumir su responsabilidad, a reparar el daño causado y a suscribir compromisos de cambio.
- Derivar a otros programas contemplados en el Plan de Convivencia: Tutorías compartidas, talleres de habilidades y competencias sociales, Programa del Alumnado Ayudante, Equipo de Mediación, etc.
- Derivar a Jefatura de Estudios cuando proceda la aplicación de sanciones como la derivación al Aula de Trabajo Individualizado.
- Hacer de termómetro de la conflictividad en el Centro, ya que por ella pasan todos los conflictos y se pueden estudiar no sólo cualitativa sino también cuantitativamente.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN:

1. El alumno/a es acompañado al Aula de Convivencia por el profesor/a de guardia o por el delegado/a de clase.
2. Se acompaña de informe de incidencias (ficha amarilla) con los datos del alumno/a y de la conducta que ha dado lugar a la expulsión.
3. El profesor/a de guardia en el Aula recibe al alumno/a, escucha su versión de los hechos, le ayuda a tranquilizarse, le hace reflexionar sobre lo ocurrido y sus consecuencias.
4. El alumno/a cumplimenta una ficha de reflexión y compromiso, (diferente según el número de veces que ha sido enviado al Aula) Durante estos años hemos ido modificando las fichas que el alumnado cumplimenta para evitar el proceso de mecanización e insistir en el carácter reflexivo de la medida.
5. El alumno/a se compromete a reparar el daño causado. Se introducen los datos del alumno, de la conducta y la valoración de la entrevista en el programa informático del Aula. Se imprime (ficha verde)
6. Se deriva a Jefatura de Estudios el alumno/a junto a la ficha realizada por el profesor/a que realiza la guardia en el Aula de Convivencia.
7. En casos de conflictos entre iguales, se solicita, además, la intervención del Equipo de Mediación.

ORGANIZACIÓN DEL AULA DE CONVIVENCIA

1. Apertura:

En horario lectivo:

Todas las horas lectivas (treinta horas semanales)

2. Profesorado de guardia:

El Aula es atendida por profesorado de guardia, adjudicado según el siguiente orden de preferencia:

- Profesorado que forma parte del equipo de trabajo que desarrolla el Proyecto Escuela, Espacio de Paz.
- Profesorado voluntario.

El profesorado que hace guardia en AC participa en los cambios del protocolo y en el análisis global de los datos a través de reuniones que convoca la coordinadora del Aula a lo largo del curso, principalmente, en las reuniones de Escuela, Espacio de Paz.

Todo el profesorado cumple el protocolo, siendo formado e informado en las reuniones de claustro por la coordinadora de AC

RESPONSABLE Y COORDINACIÓN DEL AULA DE CONVIVENCIA

Junto a la Comisión de Convivencia, los y las responsables de la coordinación de la práctica de fomento y desarrollo de la convivencia en nuestro Centro son los miembros del **Grupo de Convivencia** formado por:

- Coordinadora de Escuela, Espacio de Paz (vicedirectora)
- Coordinadora del Aula de Convivencia
- Coordinador del Equipo de Mediación
- Coordinadora del Aula de Trabajo Individualizado
- Coordinadora de Tutorías Personales
- Departamento de Orientación
- Jefatura de Estudios
- Jefa del DACE

Se reúnen semanalmente. Realizan labores preventivas y estudian los casos de conflictos que cada uno de los miembros expone, con la finalidad de encontrar la mejor manera de atender el problema y a las personas implicadas. Al tiempo, impulsan la formación del profesorado en la resolución pacífica de los conflictos en el aula y en las actividades académicas.

El Aula nos permite conocer cuántos y de qué tipos han sido los conflictos que hemos tenido en el Centro. Así, se establece una estrecha relación entre la coordinadora de AC y Jefatura de Estudios, que es quien establece la sanción educativa que requiere el alumno/a. Es muy importante economizar, tanto en papeles como en energía. Por ello, el informe que sale de AC, una vez atendido el alumno/a, sirve para informar a Jefatura de Estudios, que establece la oportuna sanción, e informar al profesor/a que envió a AC y al tutor/a del grupo al que pertenece (ficha verde) Para ello hay en la Sala de profesores unas taquillas azules que corresponden a cada grupo y es ahí donde se deposita la ficha verde con la información de AC y la sanción impuesta. A través del servicio SGD (Sistema de Gestión de Centros) la familia es informada al finalizar el horario lectivo.

Durante este curso 2012/2013, hemos puesto en marcha un nuevo procedimiento: Comunicación a la Familia desde AC del alumnado que frecuenta de manera excesiva y poco útil AC para que, junto con la colaboración familiar, podamos obtener un cambio positivo en este alumnado.

La Coordinadora del Aula es la encargada de ofrecer información a Equipos Educativos (en las sesiones de evaluación), al Claustro (una vez al trimestre) y a la Comisión de Convivencia (cuando lo demanda)

La **evaluación** de las funciones del Aula la lleva a cabo semanalmente el Grupo de Convivencia y mensualmente el **Grupo de Escuela, Espacio de Paz**, a través de los informes que la tutora del aula emite, donde detalla datos globales de paso por el aula, compromisos adoptados, evolución individual de cada alumno/a, derivaciones efectuadas y resultados, además de nuevas propuestas a desarrollar.

EVALUACIÓN DE ESTA MEDIDA

Durante este período hemos ido aportando las siguientes novedades:

- Creación de nuevas fichas de reflexión para el alumnado que es atendido en AC
- Creación de un programa informático para agilizar el servicio y la tercera función (termómetro de la conflictividad)
- Asunción de la Familia como sector incuestionable de la comunidad educativa.
- Participación en la gestión de la convivencia: Grupo Convivencia.

Lo más importante, desde la coordinación de AC, es, sin duda, el mantenimiento y asentamiento de la medida como forma específica de intervención en la resolución pacífica de los conflictos del IES Portada Alta, con una participación y valoración óptima por parte del profesorado y del alumnado.

- Divulgación de la medida dentro y fuera del centro desde el curso 06/07.

A lo largo de estos años han sido numerosos los centros escolares, centros de formación del profesorado, universidades, asociaciones y comunidades educativas que nos han visitado y que han solicitado nuestra intervención para explicar nuestro modelo de Aula de Convivencia, dentro y fuera de la Comunidad andaluza. Al tiempo, hemos divulgado nuestro Plan de Convivencia en Cursos, Encuentros, Jornadas, Congresos y medios de comunicación.

¡GRACIAS A TODAS LAS PERSONAS QUE CREEN Y CREAN UNA ESCUELA DE BUENOS/AS CIUDADANOS/AS!



ENTREVISTA

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA



En el marco de las Jornadas de Acción Magistral celebradas en Madrid en septiembre de 2012, entrevistamos a D. Federico Mayor Zaragoza.

Para quienes trabajamos en el ámbito de la educación para la convivencia, la paz y los DDHH, es una persona, no solo conocida, sino un referente. Ministro de Educación y Ciencia y Diputado al Parlamento Europeo. Director General de la UNESCO y desde el año 2.000, Presidente de la [Fundación para una Cultura de Paz](#).

Cuando creamos Convives, aceptó ser miembro del Comité Científico de nuestra revista, demostrando, una vez más, su compromiso con la educación.

En la intervenciones del profesorado, hemos oído las continuas referencias a "la situación actual", la crisis",.... ¿Cómo interpreta Ud. el momento actual?

En síntesis se trata de una crisis sistémica. En el mundo occidental ha habido en los últimos años un enorme declive ético. En los años 80, se dieron una serie de circunstancias históricas positivas que parecía que llegaba el momento de recibir los dividendos de la paz. Sin embargo, la ambición, la manera de proceder, a mi modo de ve, totalmente desafortunada del presidente Reagan y de la primer inglesa Margaret Thatcher, llevan al mundo en una dirección exactamente contraria a la que era previsible. Los principios éticos quedan fuera y la economía ya no se orienta por la justicia social. Ahora se orienta por las leyes del mercado. Los principios democráticos se dejan a un lado y las Naciones Unidas, donde estábamos todos, se marginan y se sustituyen por unos grupos plutocráticos, por los países más ricos de la tierra, que al principio eran seis y que fueron ampliándose ¡Qué vergüenza que se haya sustituido aquel espacio, donde con todos los inconvenientes, era la democracia a escala mundial, en el que estábamos todos los grandes los pequeños, de un color de piel, los de otro...!

Yo quiero que quede muy claro que ésta es la crisis que tenemos. No es una crisis económica tan solo. Es, sobre todo, una crisis sistémica, una crisis ética y crisis política. En Europa, sobre todo, ha habido, además de esto, una falta total de programación política, de liderazgo político. Pasamos de una comunidad económica a una unión monetaria sin pasar por la unión política o la unión económica ¿Como es se puede pretender que tenga éxito una unión monetaria sin una unión económica donde las responsabilidades fiscales de un sistema federal se hubieran establecido? ¿Cómo tener una unión económica sin haber asentado antes las bases de una unión política?

Una vez más nos hemos dejado orientar exclusivamente por el poder del dinero, es decir, nos hemos dejado orientar por el gran poder neoliberal que ha fracasado, y en cuyos últimos estertores estamos hora. Me preocupa mucho, que en Europa, se esté nombrando gobiernos por los mercados. Que en Grecia, cuna de la democracia, se haya nombrado un gobierno por los mercados; en Italia....

La respuesta a esta situación tiene que ser muy europea, porque cuando hablamos de situación mundial, de crisis mundial, nos equivocamos. Esta es la situación de occidente y sobre todo de Europa. Europa tiene una deriva ética que debe corregirse rápidamente. Deben volver a ponerse los valores de la justicia social, la libertad y la solidaridad como los valores en los que se basa una auténtica democracia.

No sólo es una crisis económica. Es, sobre todo, una crisis sistémica, una crisis ética y crisis política.

¿Cómo afecta esto al profesorado?

Le afecta porque en lugar de encontrar estímulos y reconocimiento, en la sociedad que se beneficia de un profesorado que suple muchas veces a las familias y a la sociedad civil, lo que normalmente recibe son críticas.

Críticas basadas en hechos que son noticias y al serlo son extraordinarios. Pero hay que ver más allá, los invisibles, porque de lo contrario nos quedamos con lo que sale en los medios "que hay actos de violencia", "que la autoridad del profesorado está amenazada". Y se suben las tarimas, cuando lo que hay que hacer es bajarlas, que lo es necesario es proximidad. Cuando en España hay mediación en muchos centros y muchas escuelas que se llaman espacio de paz.

El profesorado no tiene que dejarse guiar por las noticias y poner en cuarentena todos estos informes que salen continuamente: " El informe Pisa dice..." ¿Qué es el informe PISA? Un informe que hace la OCDE que es una organización económica y hay que leerlo pero situándolo en su contexto. El Informe PISA no tiene nada que ver con nuestro concepto de educación. Educación es formar a seres humanos plenamente capaces de utilizar todos sus dones extraordinarios.

El profesorado es el gran colaborador de las familias en la educación de sus hijos e hijas, pero no les puede suplir exclusivamente. Hay que animar a las familias a que se preocupen más de sus hijos, cuando no lo hacen. La mayor parte del profesorado se merece un monumento. Por eso siendo Director General de la UNESCO establecí el día del maestro.

"La mayor parte del profesorado se merece un monumento".



Aquellos que lo critican o en un momento determinado, por circunstancias políticas, toman unas decisiones u otras, sin meditar en estos grandes principios, se equivocan; como se equivocan ahora cuando se sustituye a la educación para la ciudadanía por la educación cívica; cuando se pretende que la Iglesia, yo soy creyente, pero creo que cada institución debe estar en su sitio, se mezcle en temas en los que no debería hacerlo. Cuando vemos que se establecen normas basadas en una mayoría parlamentaria, que debería tener mecanismos de regulación.

Todo esto es lo que tiene que tener el profesorado en cuenta, que no le tiene que afectar y saber que él o ella tienen en sus manos el futuro de la humanidad, que en estos momentos está cerca de una inflexión histórica que será pasar de gente amedrentada, atemorizada a otra libre y responsable, de súbditos a ciudadanos.

¿Qué nos toca hacer al profesorado para promover ciudadanos y ciudadanas libres y responsables? El alumnado sumiso y obediente es muy cómodo, mientras que un alumnado crítico, informado y responsable puede no serlo tanto y tal vez nos da miedo avanzar hacia ello.

Yo creo que el 90% del profesorado sabe muy bien lo que es educación. Sabe lo que tienen que hacer, sabe que han de actuar con el alumnado como lo hacen con sus hijos e hijas. Nadie pediría a un hijo suyo que fuera inhibido, que fuera una persona que piensa una cosa y hace otra. Por el contrario le diría: "dime exactamente qué es lo que piensas porque yo voy a ayudarte, estoy aquí para ser tu ayuda, no tu juez". Tenemos que animar al profesorado para haga esto que ya sabe que debe hacer.

El papel público de los docentes es muy importante. Tenemos que animar al profesorado para haga lo que ya sabe que debe hacer.

El papel público de los docentes es muy importante. Ahora hay una movilización en marcha, estamos en un momento en que es preciso el reforzamiento de la participación ciudadana y alguien tiene que liderarlo. ¿Quién tiene que estar en primera línea? Pues los docentes incitando a que las familias, cumplan, que la sociedad cumpla,...Son los primeros que deben criticar a los medios de comunicación. Periódicos que en una página dicen que ya no se educa en valores y en la siguiente

ponen anuncios de prostitución. Cuando una asociación de docentes, de mujeres... se posiciona y recomienda que no se compre la prensa que anuncia prostitución, esto se acaba.

Ud. ha vivido situaciones difíciles, ha visto el mundo desde distintos ángulos, desde profesor, hasta ministro y director general de la UNESCO, que tiene una perspectiva amplia, ¿qué piensa sobre este momento en que parece que se ha instalado el miedo, el pesimismo, la sensación de que nada se puede hacer?. ¿Que recomienda la profesorado?

Lo primero es que hay mucho que hacer. Maria Novo y yo acabamos de escribir un libro, [Donde no habite el miedo](#), precisamente por eso, para decir "No tengamos miedo". Porque el miedo, lo único que hace, es que nos vayamos inhibiendo progresivamente y esto es lo que se busca. El gran poder quiere que sigamos sin protestar. En este momento se gastan en el mundo 4.000 millones de dólares al día en armas y gastos militares mientras mueren de hambre más de 60.000 personas, de ellos, 35.000 niños de uno a cinco años. Son cosas que no podemos tolerar. En el momento en que digamos que esto no es admisible, que no lo vamos a consentir y lo hagamos los docentes, los artistas, los intelectuales... Cuando todos o muchos digamos: señores no vamos a consentir esto, ni esto, ni esto otro, las cosas empezarán a cambiar. Además, ahora, las nuevas tecnologías nos permiten hacerlo de forma no presencial.

"No tengamos miedo". Porque el miedo, lo único que hace, es que nos vayamos inhibiendo progresivamente y esto es lo que se busca.

Evidenciar que nosotros sabemos qué informes educativos aceptamos y cuáles no, que sabemos cuáles ha de ser nuestras fuentes de inspiración y cuáles no. Cuando, como ahora, haya un ministro que cambia la educación para la ciudadanía, hay que hablar. Yo lo he hecho a través mi blog; hablar para decirle que hay un Plan Mundial de Educación de DDHH y Democracia que se incorporó a la Conferencia de DDHH de Viena en 1993.

Esta es nuestra posición. Posición que sólo se puede defender en un contexto realmente democrático, y saber, también, que lo que nos falta en estos momentos es tener esta conciencia de democracia real. Esto es lo que tiene que estimular todo docente.

A veces la gente se pone muy pesimista porque se queda en el pasado cuando se ha de mirar hacia adelante. [Mikel Marti i Pol](#) dice "El porvenir está por hacer" y añade, "¿Quién sino todos?"

Hay quienes pueden hacerlo en primera línea, otros apoyando y otros estimulando a las asociaciones para que se posicionen y presionen.

Tenemos que hacer que occidente recupere una institución mundial. ¿qué ha pasado con la OIT, la OMS y la UNESCO? Todas han sido marginadas. ¿Qué están pasado? Pues que estamos en los estertores de un sistema y los que tenemos que hacer es facilitar el nacimiento de la nueva era..

"El porvenir está por hacer"

"¿Quién sino todos?"

Para terminar, ¿cuál es el papel de las mujeres en la construcción de esta nueva era?

He tenido la enorme oportunidad de consultar este tema con Nelson Mandela, persona a quien yo profeso una admiración total. Él me decía: "Mire la historia, no hay una sola mujer y cuando hay alguna, lo que ha hecho ha sido mimetizar el poder masculino". Ahora, poco a poco, están en los aledaños. Todavía no están en el poder. La mujer tiene una manera de pensar distinta. Tiene un respeto inherente a la vida. No quiere decir que no se indigne, pero aplaza siempre el uso de la violencia. Esta es la mujer que necesitamos. Y añadía, "en el momento que tengamos un 20/25 % este cambio radical será posible". Ya tenemos entre un 13% y un 15 %. Dentro de 10 años ya tendremos a las mujeres en el poder

Mujeres con una mayor actividad de paz, menor uso de la fuerza como norma y, además, tendremos una serie de sentimientos que son muy importantes para este cambio ético que el mundo requiere.

Nélida Zaitegi

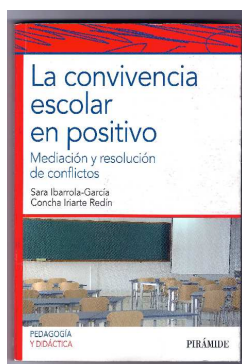
En el momento que tengamos un 20/25 % de mujeres en puestos de decisión será posible el cambio radical que necesitamos.



<http://youtu.be/lxOqgm0gYX4>

<http://youtu.be/cpRjQB5X8JM>

LIBROS RECOMENDADOS



LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO. MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Sara Ibarrola_García y Concha Iriarte Redín.

Editorial Pirámide

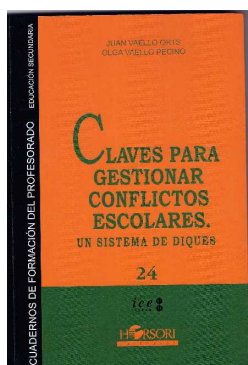
El libro trata los problemas de convivencia de los centros educativos desde una perspectiva positiva. Para ello, reconociendo e identificando las situaciones problemáticas en cuanto a la convivencia que se dan en los centros educativos, resalta la importancia de no centrarse sólo en estos problemas y de poner el acento en desarrollar las competencias y cualidades positivas de las personas y de los entornos. De esta forma y según las autoras, se abordan las dificultades y se corrigen los comportamientos incorrectos a la vez que se desarrollan los valores prosociales en todos los alumnos/as.

En la primera parte se analizan los problemas existentes en el centro educativo desde una perspectiva positiva, con especial hincapié tanto en los conflictos interpersonales y su relación estrecha con la falta de motivación académica de los alumnos como en las conductas disruptivas y las dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales que se expresan en las conductas de bullying o en el rechazo social dentro del grupo.

La segunda estudia el papel de la mediación escolar en los centros educativos, tema central del libro. Tras una aproximación al concepto, modelos y finalidad de la mediación escolar, analiza las virtualidades educativas de la mediación como son la intervención en la resolución de conflictos, la capacitación y formación socioafectiva para los mismos y la capacidad transformadora de la mediación en alumnos, profesores y en el propio centro escolar. Un último capítulo analiza las formas de introducir la mediación escolar en los centros educativos y, de manera especial, la formación y capacitación en mediación y las distintas fases que se deben recorrer para la puesta en marcha de estos programas.

Completan el libro una recopilación de cuestionarios para evaluar la convivencia escolar y otro conjunto de cuestionarios para evaluar el proceso y resultados de la mediación escolar por parte de todos los implicados en este proceso. Presenta también una amplia referencia bibliográfica, de gran utilidad para los interesados en este tema.

Se trata de un libro de gran interés, tanto por el análisis de los problemas de convivencia habituales en los centros como por la orientación que plantea de la mediación, vinculada al desarrollo de la inteligencia prosocial, de la convivencia positiva y la cultura de paz. Basado en un enfoque más universitario que práctico, proporciona orientaciones y sugerencias que pueden resultar muy útiles para todo el profesorado que lleve a cabo su tarea en los colegios e institutos de Primaria o de Secundaria. De ahí el interés en su lectura.



CLAVES PARA GESTIONAR CONFLICTOS ESCOLARES. UN SISTEMA DE DIQUES

Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino.

Editorial Horsori.

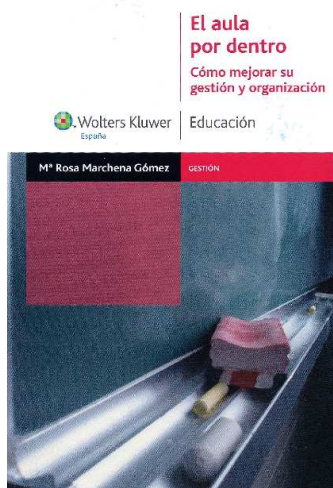
Se centra en las relaciones existentes en el aula, tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones intrapersonales y apersonales, las que cada persona establece con la tarea a través de la motivación o atención. El conjunto de encuentros y desencuentros que tienen lugar en la misma conforman un clima de clase determinado, que puede empujar a alumnos y profesores hacia el trabajo y el respeto o hacia la pasividad y el abuso. De ahí la importancia de saber manejar de manera eficaz y proactiva estas situaciones conflictivas, condición imprescindible para la consecución de cualquier tipo de metas educativas.

Se divide en tres capítulos. El primero, titulado 'La convivencia en el aula', analiza las características de la convivencia en la clase y los conflictos interpersonales que tienen lugar en la misma, señalando a continuación las estrategias más importantes para su transformación: una actitud proactiva que busca soluciones, el respeto como valor fundamental de la convivencia y la tarea educativa que lleva al alumno de una posición de heterocontrol a otra de autocontrol.

El segundo capítulo está dedicado a 'Un sistema de diques'. Se trata de una vieja idea, presente en otras obras de Joan Vaello, que aquí profundiza y desarrolla, definiendo qué es un sistema de diques y cuáles son sus principios básicos. Se trata de que los distintos protagonistas que inciden en los centros (profesor/a, tutor/a, dirección, instituciones sociales,) asuman su propia responsabilidad y, sólo cuando un nivel inferior sea superado por el problema que le afecta, dé paso a la actuación del nivel inmediatamente superior. Para ello, desarrolla en el capítulo la puesta en marcha de un sistema de diques basado en seis pasos: predisposición colectiva, propósitos, principios, prioridades, poder y protocolos.

El tercer capítulo profundiza en las distintas funciones de cada uno de los diques y señala las estrategias que deben seguir cada uno de los diques/niveles a la hora de abordar los conflictos interpersonales en el aula. Señala las técnicas más importantes y los riesgos que se deben evitar, con especial atención al primer nivel, el correspondiente al profesor/a de aula. Para ello se detiene en el análisis de los distintos estilos de gestión del aula, del proceso necesario de fijación de límites y de normas, del cambio de actitudes y de la necesidad de trabajar en equipo para poder abordar eficazmente este tipo de situaciones.

Los autores, como en el resto de sus obras, muestran un profundo conocimiento de la realidad de las aulas y de los centros educativos, especialmente de Secundaria. Como siempre, lejos de disquisiciones teóricas, aportan soluciones prácticas, fáciles de llevar a las aulas ya que, como ellos mismos señalan, que una propuesta sea sencilla y fácil de aplicar es una garantía de su eficacia. Se agradece esta nueva aportación de los Vaello que, como siempre, será de gran utilidad para el profesorado en su trabajo diario en el aula.



EL AULA POR DENTRO. CÓMO MEJORAR SU GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN

Mª Rosa Marchena Gómez.

Editorial Wolters Kluwer

El presente libro amplía y profundiza otra publicación de la profesora Marchena del año 2005 en la Editorial Aljibe con el título ‘Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula’. En el libro que ahora nos ocupa la autora reflexiona sobre el funcionamiento del aula, constatando una realidad: “Cuando comienza una clase y cerramos la puerta, se hace evidente una realidad. Los profesores y profesoras trabajamos aisladamente. Y esto no es conveniente”. Romper el aislamiento a través del trabajo en equipo es para la autora clave para el profesor/a, pero también para que los alumnos adquieran las competencias que les permitan ir avanzando por las distintas etapas educativas y en la vida.

Tras una somera explicación de cómo se elaboró este libro a partir de numerosas observaciones en las aulas, la autora plantea en el primer capítulo el planteamiento básico que subyace a su propuesta: en el aula hay muy pocas dimensiones independientes, el aula es un sistema ecológico enclavado en una compleja estructura de variables interdependientes. Aprender a gestionar estas variables a través de las actividades que se propongan y del clima que se vaya desarrollando es un aspecto clave para el éxito de la tarea educativa. Sin embargo, la gran mayoría del profesorado ha tenido que aprender estos procedimientos tanteando con métodos de “ensayo y error” y de forma aislada, sin que le hayan enseñado cómo hacerlo y mucho menos, cómo buscar el apoyo de sus iguales para ello.

El resto de los capítulos desarrollan diferentes estrategias para mejorar la gestión y la organización de las aulas. El capítulo segundo trata de cómo mantener atenta la clase, señalando las actitudes que lo favorecen, como animar bien y señalar las cosas en las que puede mejorar, o que lo impiden, como seguir los comentarios de alumnos que no vienen al caso. El capítulo tercero plantea cómo combinar la atención y la aclaración individual a los alumnos con la forma de gestionar el aula sin que se le vaya de las manos, proponiendo técnicas específicas a partir del análisis de una clase de Matemáticas y mostrando conductas que se deben evitar en relación con comportamientos colectivos muy disfuncionales para la marcha de la clase. El cuarto capítulo, “Para las chicas de la primera fila”, parte también del análisis de una clase de Historia, analizando cómo transcurre la misma y, sobre todo, que planteamientos del profesor que la imparte son constructivos y positivos y qué otros no lo son, especialmente aquellos que dejan fuera a los chicos situados al fondo de la clase, que apenas participan y están descolgados respecto del funcionamiento del aula. Centrándose el profesor únicamente en las alumnas de la primera fila.

Todos los capítulos aportan un ejemplo de una clase determinada que sirve de base para el análisis de los problemas detectados. Resulta así un material muy práctico y pegado a la realidad, de gran utilidad para todo el profesorado y planteado desde un modelo colaborativo todavía alejado de la práctica, pero que es necesario potenciar y generalizar.

WEBS RECOMENDADAS

<http://www.educacion.navarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Asesoría+para+la+Convivencia>

*La Asesoría de Convivencia de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra ha lanzado su campaña para este curso escolar **BIENTRATANDO**, la VI campaña para la mejora de la convivencia. En ella presentan los materiales base de esta campaña: el dirigido al alumnado y que trata de la figura de los delegados y su potenciación en relación con la convivencia; y, por otro lado, el material para el profesorado sobre las normas del aula, su gestión e implantación.*

Buen material para el trabajo de estos dos temas con los alumnos y alumnas.

http://redesformacion.jccm.es/aula_abierta/index.php/profesores/especificos

La Consejería de Educación de Castilla-La Mancha reunió en el año 2010 diversos recursos para el trabajo de la convivencia. Haciendo clic en la zona centro, en la imagen ‘Convivencia y educación en valores’, se accede a tres nuevas pestañas. La primera, ‘Propuestas didácticas’ da acceso a diversas propuestas de actuación que pueden ser utilizadas desde las materias de las etapas de Primaria y Secundaria. La segunda pestaña, ‘Zona mochila’, proporciona acceso a cursos gratuitos que pueden descargarse para trabajar en el ordenador sin necesidad de conexión a Internet. Por último, la tercera pestaña, ‘Materiales formativos’, ofrece un abanico de materiales para el trabajo de la convivencia. Dadas las circunstancias, no se sabe cuánto tiempo estarán disponibles estos materiales, por lo que se recomienda una rápida consulta.

<http://www.xtec.cat/web/projectes/projectes>

Web del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Haciendo clic en la pestaña ‘Proyecto de convivencia’, se accede a la parte específica dedicada a la convivencia. En ella se ofrecen distintas alternativas, de las que merece la pena destacar la página dedicada a ‘recursos’; entrando en ella pueden encontrarse diversos materiales para el trabajo de los diferentes problemas, poner en marcha sistemas de mediación o abordar la formación para la resolución pacífica de conflictos. Materiales muy contrastados y experimentados, son de gran interés para todas las personas que busquen formación y recursos para su trabajo en el propio centro.

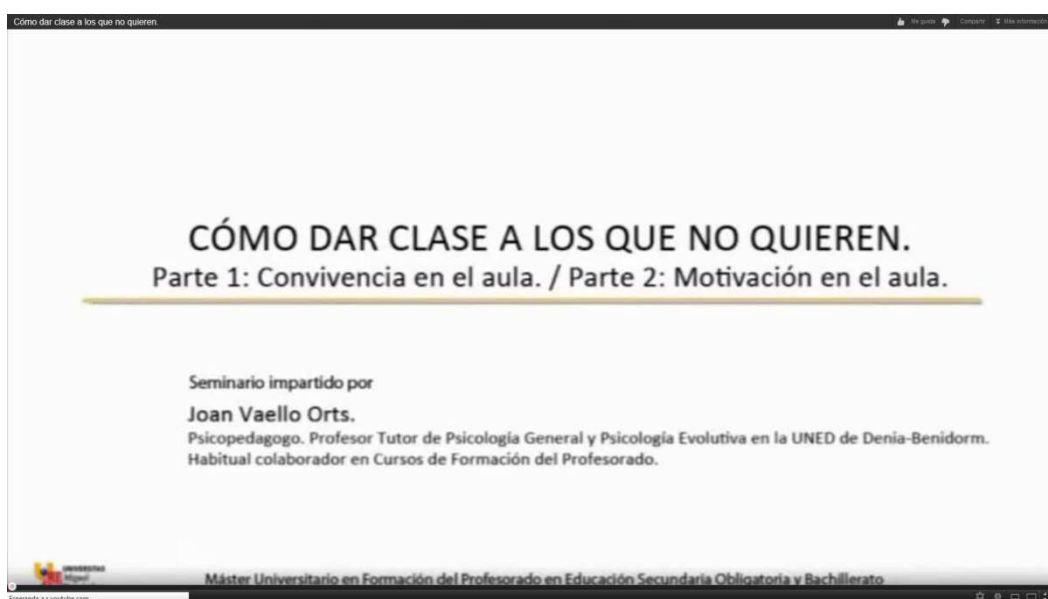
<http://educarueca.org/spip.php?page=plan>

Página web muy ambiciosa, que cuenta con infinidad de recursos para el trabajo de las competencias emocionales, sociales y ciudadanas en las aulas. Se trata de actividades sencillas, pero muy útiles para el día a día de las aulas. Altamente recomendable.

<http://www.youtube.com/watch?v=7y3LGxS7CTI>
<http://www.youtube.com/watch?v=6yZIEsxgEhk>
<http://www.youtube.com/watch?v=YRJGvdGxD6A>
http://www.youtube.com/watch?v=_16YsX66cyo



Conferencias de Juan Vaello en distintos lugares sobre “Cómo dar clase a los que no quieren”, tema del monográfico de este número de CONVIVES. Expone las tesis del libro del mismo nombre, con múltiples ejemplos y aplicaciones. Pueden encontrarse otras intervenciones similares, de mayor o menor extensión, a través del buscador de Youtube escribiendo ‘Joan Vaello Orts’.



Próximo número

Revista CONVIVES nº 3: “Bullying y ciberbullying”

Coordinador: Chema Avilés

Artículos:

- 1.- Bullying y ciberbullying, apuntes para un Proyecto Antibullying (Chema Avilés, IES Parquesol, confirmado¹)
- 2.- El impacto del ciberbullying sobre la salud psicológica de las víctimas (Hellen Cowie, Universidad de Surrey, confirmado).
- 3.- Las conductas agresivas en las redes sociales. Consecuencias para la comunidad educativa (Cristina del Barrio, Universidad Autónoma de Madrid, por confirmar.).
- 4.- Ciberbullying y género (Laecovi, por confirmar)
- 5.- Redes sociales y ciberbullying (INTECO, confirmado)

Experiencias:

- 1.- La Oficina de Seguridad del Internauta (OSI) (confirmado).
- 2.- Cibermanagers (C. Sta M^a. Portugalete. Vizcaya) (confirmado). Educación Primaria.
- 3.- Red de Ciberresponsales, IES María Moliner. Valladolid. Programa de Diversificación. (confirmado).
- 4.- IES Vallecas. Madrid. (Por confirmar). Educación Secundaria.

Libros y webs recomendados:

- a) (2012) Guía de actuación contra el ciberacoso (pdf).
- b) (2008) Proyecto CLI-Prometeo. Guías para Educación Primaria y Secundaria. Comisión de Libertades e Informática.
- c) (2012) Ciberconducta y Relaciones en la Red: Ciberconvivencia (MECD) (pdf).
- d) (2012) Prevención y detección del acoso y ciberacoso. Orientaciones para familias (web). Generalitat de Cataluña.

¹ El término ‘confirmado’ expresa disponibilidad del autor/a a realizar el trabajo.

Ahora, tú tienes la palabra:

Como decíamos en el nº 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero....no tenemos las respuestas

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista

2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1º A través de la web de la asociación <http://convivenciaenlaescuela.es/> donde está alojada la revista.

2º Enviando por correo electrónico aconvives@gmail.com o a nzaitegi@gmail.com

Cuanto más seamos, más ideas y más posibilidades de hacer mejor las cosas tendremos y, así, poder facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos, finalidad última de esta revista.